Gonzalo-Utrilla. Entrada-la-primavera.1997

ESTUDIOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACION

María Luisa Trejo Sirvent
Coordinadora

Estudios y Resultados de Investigación

Estudios y Resultados de Investigación

Marisa Trejo Sirvent
Coordinadora

Estudios y Resultados de Investigación
Primera edición, 2024.

Obra dictaminada bajo proceso de Par Ciego Externo

Diseño Editorial: Luis Adrián Maza Trujillo
Diseño de portada: Marisa Trejo Sirvent
Fotografía de portada: Marisa Trejo Sirvent

ISBN: 978-607-69661-4-3

Editorial "Viento al hombro", Colección "Textos universitarios", Av. Querétaro 253, Fraccionamiento Residencial Hacienda, C. P. 29030, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, así como su transmisión por cualquier medio, actual o futuro, sin el consentimiento expreso por escrito de los titulares de los derechos. La composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Editorial "Viento al hombro"

Impreso y hecho en México
Printed and Made in Mexico

ÍNDICE

EDUCACIÓN

La investigación cualitativa: elementos a considerar en la elaboración de proyectos y tesis de posgrado 11
Dra. María Luisa Trejo Sirvent.

La organización escolar en México.
Revisión de proyectos hacia la modernidad 27
Dra. María Eugenia Culebro Mandujano y Dr. Adolfo Solís Muñiz.

Competencias clave para la transformación de la
educación post-pandémica 39
Dra. Inna Artemova.

LENGUAS

Lenguas nativas de México en la educación a nivel superior 51
Dra. Anna V. Sokolova G., Anna Sokolova Grinovievkaya.

Estrategias metodológicas de incorporación de idiomas extranjeros en proyectos educativos interdisciplinares para niños 59
Dra. Inna Artemova.

La escritura creativa en la enseñanza de lenguas extranjeras 69
Dra. Yvonne Cansigno Gutiérrez

LITERATURA

Sor Juana y sus enigmas 85
Dr. Mario Calderón.

Migraciones: el largo camino de Gloria Gervitz 95
Dra María de los Ángeles Silvina Manzano Añorve.

La poesía mexicana, paisaje indisoluble en el tiempo (1940-1960) 105
Dra. Yvonne Cansigno Gutiérrez.

Dos encuentros sospechosos en Alfonso Reyes y Juan José Arreola ... 115
Dr. Jorge Asbun Bojalil.

Las características fundamentales del discurso en la novela 123
Dra. Ma. del Carmen Gómez Pezuela Reyes y Doctorante Juan Gabriel Garduño Moreno.

Desempolvando las estrategias del polvo de Ricardo Venegas 133
Dra. Verónica Volkow Fernández.

El pesimismo de Fernando 139
Dr. Ociel Flores Flores

¡SOS!: la clase de literatura en la escuela, primaria y secundaria. Un reto pendiente desde diferentes miradas 151
Dr. Manuel Martín Oramas Díaz y Lic. Tsiue Chávez Gallegos.

Dos encuentros sospechosos en Alfonso Reyes y Juan José Arreola 163
Dr. Jorge Asbun Bojalil.

OTRAS DISCIPLINAS HUMANISTICAS

La lectura como eje dinamizador de las interacciones en el aula en las diferentes disciplinas. Una experiencia de investigación situada 173
Dra. Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez, Dr. C. Arles Humberto Ríos Serna, Lic. Liz Iveth Flórez Argumedo.

Propuesta metodológica del quehacer académico en Arquitectura: docencia, investigación y extensión, enfocada a la vivienda 185
Dr. Lorenzo Franco Escamirosa Montalvo.

La enseñanza de la Historia.
Antecedentes y perspectivas teóricas 195
Mtro. Luis Antonio Ruiz Trejo.

El discurso y las nuevas narrativas que
producen los medios digitales 209
Dra. Rosa Solórzano Ruiz.

La transpercepción en "Ya No Estoy Aquí" 217
Mtra. Claudia Panisello Gossweiler.

—EDUCACIÓN—

La investigación cualitativa: elementos a considerar en la elaboración de proyectos y tesis de posgrado

Dra. María Luisa Trejo Sirvent.
Universidad Autónoma de Chiapas

Red Internacional de Investigadores de Lenguas,
Literatura y Educación

Resumen

Los textos académicos comprenden una diversidad de géneros, tipos y características. Entre los que podrían considerarse como de mayor importancia están: el protocolo de investigación y el informe formal extenso (tesis). Los estudiantes de posgrados, en especial, aquellos con énfasis en la investigación, deben conocer las estructuras textuales, sus componentes o elementos que los distinguen de otros textos, sus formas discursivas y, en general, sus características. En este trabajo se busca describir el proceso de investigación a partir de la elaboración de proyectos y su continuidad al llevarlo a cabo y posteriormente o en paralelo, así como las fases que comprende dicho proceso, hasta llegar a la redacción del informe sobre los resultados de la investigación realizada y los aspectos a considerar al realizar un proyecto de investigación y elaborar una tesis de posgrado. Tuvo como objetivo principal analizar las problemáticas y dificultades con relación a estos dos géneros textuales de estudiantes de un posgrado y una licenciatura, con miras a facilitar su comprensión y desarrollar competencias para la redacción de proyectos e informes al proponer una guía para la realización de investigaciones con un enfoque cualitativo. Esta investigación cualitativa, con miras hacia la innovación educativa, se desarrolló a través de una perspectiva de análisis hermenéutico.

Introducción

El trabajo en las aulas universitarias al impartir materias que se relacionan con la investigación nos ha permitido identificar diversas problemáticas y reflexionar

sobre sus causas y posibles soluciones. Existen deficiencias, vacíos o incluso, confusiones en la enseñanza de la metodología de la investigación. El docente que está comprometido con la innovación educativa detecta dudas, dificultades y lagunas de información que los estudiantes tienen, y de manera especial, cuando imparte materias que se relacionan con la metodología de la investigación y reflexiona sobre estas problemáticas. Por lo general, tanto los estudiantes de posgrado como los estudiantes de licenciatura han llevado, en sus estudios previos, algunas materias que se relacionan con los métodos de investigación o con la redacción de textos académicos, sin embargo, en ocasiones, la información previa no siempre es la apropiada o bien, es ambigua, insuficiente o confusa. La elaboración de guías de investigación se presenta como una manera para resolver algunas de estas problemáticas, para facilitar el proceso de investigación, tanto de los estudiantes de posgrado y licenciaturas.

Existe una gran diversidad de documentos sobre la elaboración del protocolo y la tesis, pero abundan mayormente documentos que pertenecen más a la divulgación popular que a la científica. Están disponibles también algunas investigaciones sobre la complejidad de las tareas que realizan los estudiantes y las dificultades que tienen los estudiantes con relación a los géneros académicos, Espino (2015) menciona a diversos estudios, entre ellos (Carlino, 2004; Wallace y Hayes, 1991; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Espino aclara que estas dificultades "… se hacen más evidentes en niveles de educación superior como el posgrado, donde la exigencia académica es mucho más alta y donde para titularse deben producir, por ejemplo, sus tesis de maestría o de doctorado" (Espino, 2015, p. 961).

La selección de la información, así como de las explicaciones que puedan apoyar a los estudiantes durante sus tareas de investigación resultan, por tanto, complejas. Se hace necesario conocer primeramente, cuáles son sus dificultades, vacíos o lagunas de información y muchas veces se requiere no solamente la consulta de libros o documentos (en bibliotecas o en fuentes provenientes de Internet en nuestra lengua), sino también la traducción de otros documentos más actualizados; resulta muy valiosa también la investigación que el docente lleva a cabo sobre lo que sucede en el aula, al igual que tomar en consideración las experiencias, opiniones y creencias de docentes, estudiantes y egresados sobre la investigación.

Con respecto a los programas donde se realizó este estudio, ambos pertenecen a la Universidad Autónoma de Chiapas: el Doctorado en Estudios Regionales de la Facultad de Humanidades y la Licenciatura en la Enseñanza

del Inglés de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. El primero, es un programa de posgrado de alta calidad y ha refrendado su reconocimiento al ser incluido en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), recientemente. En este posgrado se imparte la materia "Elaboración y Presentación de Trabajos Académicos" a estudiantes del primer semestre de ese posgrado. Se trata de una materia estratégica para la redacción de todas las materias que se llevan en dicho posgrado y corresponde a una de las materias denominadas "Competencias del Doctorado en Estudios Regionales" que pretenden desarrollar las habilidades indispensables que todo estudiante del DER debe poseer para un mejor desarrollo académico durante ese posgrado.

> El Doctorado en Estudios Regionales se plantea como un programa educativo innovador, flexible, socialmente pertinente, transdisciplinario, ubicado en el campo de las ciencias sociales, el derecho y las humanidades; orientado al conocimiento, comprensión y reflexión de los problemas regionales, con énfasis en la región mesoamericana y con atención prioritaria al estado de Chiapas…sujeto a un permanente proceso de autoevaluación, características que le permiten cubrir los estándares de calidad nacionales e internacionales. (Universidad Autónoma de Chiapas/Doctorado en Estudios Regionales, online, p.1).

Los estudiantes cursan un tronco común que comprende dos seminarios en los que se inscriben todos los estudiantes, sin importar las líneas de investigación o áreas de formación en que se ubica su protocolo de tesis. Estos seminarios son los siguientes: Seminario General de Estudios regionales y Seminario de Filosofía de las ciencias sociales y humanidades. Dichos seminarios hacen posible un acercamiento del estudiante hacia un campo transdisciplinario de los estudios regionales. Con base en la reflexión y el análisis de las temáticas tanto teóricas como metodológicas, el estudiante se orienta y profundiza en el área que ha seleccionado para su formación y consolidación como investigador de problemas regionales. Los estudiantes del Doctorado en Estudios Regionales deben acreditar cinco asignaturas a las que se les denomina "Competencias básicas para la investigación" a través de dos semestres: Elaboración y presentación de trabajos académicos; Búsqueda, selección y consulta de bases de datos y

servicios de información especializada; Demostrar el dominio en la utilización de hojas de cálculo y bases de datos; Demostrar el dominio en la utilización de procesadores de datos cuantitativos y cualitativos; Elaboración de proyectos de investigación que deberá exponer en el primer coloquio de presentación de proyectos del DER. Estas asignaturas, denominadas competencias, deben permitirles a los estudiantes una formación con relación a la investigación y deben proporcionarles a los estudiantes estrategias para el desarrollo de destrezas y habilidades que se fomentan a través de las lecturas que promueven un mejor aprovechamiento del curso, para la redacción de géneros textuales de tipo académico y científico, entre los que se encuentran el protocolo y la tesis de posgrado.

La asignatura de "Elaboración y Presentación de trabajos académicos" se imparte en el Doctorado en Estudios Regionales, a cada generación de estudiantes, en el primer semestre y hasta la fecha, se ha ofrece anualmente, en la Unidad de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Por sus características es una materia trasversal que es útil para todos los estudiantes del DER que estudian en todas las áreas de formación.

Escribir parece una tarea fácil para quien ha llegado a un doctorado, sin embargo, en la práctica constatamos que no necesariamente todos lo que cursan un doctorado escriben bien. La escritura en un posgrado plantea la exigencia de claridad, coherencia y cohesión textuales, conocimiento del vocabulario, dominio gramatical y sintáctico, manejo del discurso argumentativo, entre otros requerimientos para el desarrollo de la producción escrita. Si a esto le agregamos el conocimiento y habilidades que debe desarrollar el estudiante para el dominio de los géneros académicos en tanto estructuras textuales, la escritura se vuelve más compleja.

La elaboración y presentación de textos académicos no es sencilla en un posgrado. Se requiere que el doctorante maneje adecuadamente todo tipo de textos, y para ello, debe comenzar por distinguirlos, conocer sus características y practicar su escritura. Los textos académicos y científicos tienen un grado de complejidad que no la tienen los textos que leemos y con los que estamos familiarizados en la vida cotidiana. Los textos académicos pertenecen a un conjunto de sistemas complejos que requiere los conocimientos lingüísticos, gramaticales, sintácticos, morfológicos, epistemológicos, metodológicos, lógicos, teorías del texto y sus tipologías, estudios sobre la estructuración de párrafos y otras teorías del discurso, así como también relacionados con las áreas disciplinarias donde se ubican los temas que corresponden a los objetos

de estudio de cada uno de los estudiantes de posgrado o licenciatura que han decidido titularse mediante la opción de tesis.

Con relación al programa del Doctorado en Estudios Regionales, su perfil de egreso describe y detalla la formación que requieren los posgraduados que salen de sus aulas de la siguiente manera:

> La formación recibida a lo largo de su proceso de formación habilita al egresado para realizar investigaciones que respondan a las necesidades actuales de este contexto, recuperando los elementos históricos y particularidades de su desarrollo. Asimismo, se espera que esté preparado para emprender investigaciones originales e innovadoras, que atiendan problemáticas regionales, con un conocimiento amplio de la región mesoamericana y en particular de los procesos sociales de Chiapas. Podrá desempeñarse como investigador en centros de investigación, así como en Instituciones de Educación Superior (de carácter público o privado) participando y/o dirigiendo proyectos innovadores de investigación en este campo de conocimiento (UNACH/DER, *online)*.

Así también, el Perfil de Egreso enfatiza en el hecho de que los egresados expondrán y comunicarán a menudo los resultados de sus investigaciones, y se señala que las actitudes, habilidades y destrezas que deben caracterizar al estudiante egresado comprenden un perfil como investigador que sabe aplicar los métodos como:

> la observación sistemática, la inducción, abstracción, deducción, análisis, síntesis, sistematización; sensibilidad científica, pensamiento lógico, disciplina científica, paciencia intencionada y productiva, actitud flexible y crítica, equilibrada y de búsqueda". Además, debe cultivar una "actitud crítica ante la investigación y honestidad intelectual, actitud y capacidad de apertura para comunicar, haciendo uso de medios multimedia, el conocimiento construido y capacidad de interacción en grupos de investigación y cuerpos académicos locales, regionales, estatales e internacionales" (UNACH/DER*, online*, p. 3).

Entre los propósitos académicos que se enlistan en el programa de la materia "Elaboración y presentación de trabajos académicos" se encuentran:

> reconocer las tipologías textuales y los subgéneros académico-científicos y sus características; aplicar técnicas y estrategias para la producción de textos académicos-científicos; desarrollar competencias para el desarrollo y mejoramiento de su expresión escrita. Esta materia se ha concebido para brindar al estudiante las competencias básicas para redactar trabajos académicos y científicos a partir de la reflexión y análisis de las lecturas, la práctica de diferentes tipos de textos académicos-científicos, pero los contenidos temáticos no han considerado estos propósitos. (UNACH/DER*, online,* p. 3)

Con relación a los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de esta misma institución, se observaron también algunas dificultades y problemáticas en la elaboración de sus proyectos de investigación. Esta licenciatura tiene un eje completo que se relaciona con la investigación y una de las materias que cursan es la de "Introducción a la investigación I". Es una asignatura importante porque sienta las bases de los conocimientos con relación a temáticas sobre investigación. Los estudiantes de esta licenciatura deben cubrir en tiempo y forma con la elaboración de su protocolo de investigación y tesis, ya que se trata de un programa de licenciatura que está acreditado por los CIES y tiene como compromiso el egreso de sus estudiantes en el programa "Título en mano". Es por esta razón que se tomaron en consideraciones los comentarios vertidos en los cuestionarios que se aplicaron en una muestra de dos grupos de estudiantes que cursaron esta materia de 2018 a 2020.

Las dificultades de los estudiantes no solamente se relacionan con los vacíos o lagunas de información que tienen con relación a las estructuras y características de algunos de los textos académicos como los proyectos de investigación y la tesis profesional. Comprenden también otras problemáticas que se relacionan con errores ortográficos, de puntuación, de estilo, falta de hábitos de lectura y escritura, desconocimiento de nexos y conectores, identificación de funciones del lenguaje, tipos de discursos y otros aspectos. Por otra parte, hay que insistir en que la escritura de textos científicos y académicos implica la buena utilización de técnicas y estrategias. Santovenia-Díaz & Linares-Herrera explican que:

> El investigador al comunicar los resultados científicos debe actuar con un conocimiento estructurado y organizado a través de la interacción y las percepciones evidenciadas en las múltiples situaciones que se presentan en su investigación. En la preparación y el dominio de las estructuras que tipifican a la tipología de los documentos científicos; y particularmente en el artículo y sus variantes; o sea el artículo de revisión bibliográfica, de investigación, y el artículo de comunicación de proyectos o estados de la investigación, los cuales se conciben trazando estrategias con mensajes diseñados sobre los principios e hipótesis del objetivo principal a comunicar, básico para lograr motivaciones y actuaciones. El objetivo principal debe estar presente, de una forma expresiva o u otra, en todo el mensaje, es la esencia del éxito de la comunicación (2011, p. 1488).

El docente debe conocer los diferentes métodos para llevar a cabo los análisis en la investigación cualitativa, entre ellos, Cardona (2008) señala los siguientes:

> la etnografía, el interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva, la hermenéutica, la fenomenología, la antropología cognoscitiva, la teoría fundada, la etnociencia, los estudios cualitativos de caso, la etnometodología, análisis de contenido, las historias de vida, el análisis conversacional, el análisis componencial, el análisis de textos, la investigación acción y la investigación acción-participativa (p. 216).

La investigación cualitativa tiene sus orígenes en la segunda década del siglo XX cuando se incrementaron los estudios de antropólogos y sociólogos "sobre los fenómenos humanos en su ambiente natural desde un punto de vista holístico" (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, & Lehr-Drylewic, 2008, p. 84). Estos autores señalan (con base en las diferencias entre los dos tipos de investigaciones que señala Paul Van Royen) que la investigación cualitativa se adapta más bien al estudio de los fenómenos sociales, explora la existencia y significación de fenómenos, se inclina a la comprensión del contexto, al estudio de los sujetos en su medio ambiente, plantea supuesto o hipótesis y predominantemente inductiva; mientras que la cuantitativa mide y cuantifica variables, estudia las relaciones causales entre variables medibles, comprueba hipótesis y es deductiva (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, & Lehr-Drylewic, 2008).

Aubin-Auger et al (2008) proponen la siguiente definición de investigación cualitativa:

> La investigación cualitativa es a veces se define en oposición a la investigación cuantitativa. En realidad, no hay oposición sino complementariedad entre las dos, pues ambas investigaciones no exploran los mismos campos de conocimiento. La investigación cualitativa no busca cuantificar o medir, consiste a menudo en recabar los datos …que permitan un enfoque interpretativo. Es un término genérico que reúne diversas perspectivas en cuanto a bases teóricas, métodos, técnicas de recolección y análisis de datos (p. 143).

Finalmente, coincidimos, con Hernández Artega en que el docente universitario

> …que realiza, orienta y apoya procesos investigativos con otros docentes y estudiantes, tiene la posibilidad de ser creador y constructor de conocimiento, a través de la experiencia directa y sistematizada que le ofrece cada una de las etapas de la investigación y los resultados de la misma. Ellos, entre otros docentes, son conscientes de la transformación, el cambio y avance del conocimiento, en tanto realizan nuevos hallazgos en su trabajo de investigación. Es el docente vinculado a procesos investigativos quien puede guiar con claridad, pero, ante todo, con autoridad, el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que, es quien desarrolla su propio conocimiento, teniendo en cuenta lo que otros investigadores han encontrado; solamente ellos, a través de los resultados de sus indagaciones, permiten en el devenir histórico, la construcción y consolidación de la ciencia. (2009, p. 13)

Metodología

Para profundizar en las dificultades de los estudiantes con relación a su comprensión sobre las estructuras textuales y las características de cada uno de los dos tipos de textos académicos estudiados (el proyecto de investigación y el informe formal extenso o tesis) se llevaron a cabo entrevistas y un cuestionario y se aplicó la técnica de análisis de contenido. Se permitió a los estudiantes

expresarse por escrito con respecto a estas dificultades, dudas, creencias y problemáticas con respecto a la elaboración de sus tesis de doctorado y licenciatura y sus correspondientes proyectos de investigación.

Sujetos de investigación: los sujetos de la investigación fueron los estudiantes del primer semestre del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (seis alumnos, un exalumno y dos profesores que han impartido la materia en las distintas académicas de este posgrado de calidad y a cinco estudiantes del Seminario "Introducción a la investigación I" que cursaban el sexto semestre en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla lo cual correspondió a un 25% del total de alumnos en el grupo. Los resultados de este estudio nos permitieron realizar una guía para la elaboración del protocolo de tesis y del informe formal extenso. Se tomó la determinación de entrevistar algunos estudiantes de licenciatura ya que las materias tenían contenidos temáticos similares con miras a optimizar el proceso de investigación que estos llevan a cabo.

Unidad de análisis: fueron seleccionadas tres categorías de participantes que pertenecen al programa del Doctorado en Estudios Regionales (de la materia "Elaboración y presentación de trabajos académicos") y a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (de la materia "Introducción a la investigación I) de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla:

1) Alumnos: de la población de doce estudiantes del Doctorado en Estudios Regionales, se seleccionaron seis (los cuales cursaban el 1er semestre en dicho posgrado). La muestra corresponde a un 50 por ciento del grupo que cursó dicha asignatura en el semestre Enero-Julio de 2018 y se prosiguió con la investigación en el semestre de Enero-Julio de 2019. La investigación dio inicio con observaciones, análisis de sus problemáticas a la hora de solicitar la elaboración del proyecto y del inicio de su investigación. En la materia "Introducción a la investigación" (de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla" se tomó una muestra de cuatro y seis estudiantes en el semestre agosto diciembre de 2020 y Enero-Julio de 2021, respectivamente a los que se seleccionó por las dificultades que presentaban.

2) Profesores: de la población de diez profesores, se escogió a dos profesores que han impartido esta materia en las distintas academias del Doctorado en Estudios Regionales.

3) Exalumnos: se seleccionó un estudiante para entrevistas a profundidad. Esta estudiante cursó el Doctorado de 2016 a 2018. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante los dos años y medio que ocupó esta investigación.

Recolección de la información: La recolección de la información se realizó a través de los años, entre 2018 al 2021 y se llevó a cabo de la siguiente manera:

Presentación y validación de proyecto de investigación en la institución, a través de la Comisión de Investigación y Posgrado de la dependencia universitaria.

Se comenzó a recabar datos sobre las dudas, problemas y dificultades sobre la elaboración de su protocolo e informe formal extenso, primeramente, se llevaron a cabo observaciones y finalmente, se solicitó la respuesta a preguntas de un cuestionario y para realizar una entrevista semiestructurada con los estudiantes que accedieron a participar.

Se realizaron observaciones para detectar las problemáticas, durante la materia de "Elaboración y presentación de trabajos académicos" en el Doctorado en Estudios Regionales de Enero-Julio de 2018 y Enero-Julio de 2019 y Enero- Julio de 2020 y en la materia de "Introducción a la investigación I" de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, durante los periodos agosto diciembre de 2018 a 2020.

Se realizaron las entrevistas y la aplicación de cuestionario en la Unidad de Estudios de Posgrado y en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la UNACH. Se organizó y clasificó la información para hacer la interpretación y análisis. Se concluyeron algunas generalizaciones con respecto a las dificultades de los estudiantes y se redactó una guía con base en estos datos.

Se elaboró el informe cualitativo de la investigación.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se aplicaron fueron las siguientes:

- Observaciones y entrevistas informales con miras a la exploración

de la problemática a los estudiantes de este posgrado, con la finalidad de conocer sus inquietudes, dificultades y para facilitar la selección de la muestra.

- Sesiones de reflexión con los estudiantes, a través de escritos sobre sus problemáticas, dudas y dificultades para la elaboración de trabajos académicos y en especial, para la elaboración de su protocolo de tesis y su tesis cuando llevaron el grado de maestría, previo al doctorado. La estrategia utilizada fue el análisis del discurso y enfoque hermenéutico para la comprensión e interpretación de los textos.

- Los instrumentos utilizados fueron principalmente un cuestionario y entrevistas.

- Sesiones de entrevista a profundidad con una exalumna del Doctorado en Estudios Regionales (UNACH).

Resultados y discusión

Una vez llevada a cabo esta investigación y a partir de los resultados de investigación, nos dimos a la tarea de elaborar una guía con explicaciones puntuales donde se explican los elementos para la conformación de un protocolo de investigación y una tesis. Con base en los datos recabados sobre las dificultades y vacíos o lagunas de información que detectamos luego de las observaciones, las entrevistas y la aplicación del cuestionario, nos propusimos elaborar una guía no solamente metodológica, sino también de estrategias de producción escrita, de manejo de los tiempos verbales y otros aspectos a considerar para la escritura de este tipo de documentos. Cada elemento seleccionado para la conformación de la guía proporciona al estudiante un camino a seguir para darle un acompañamiento durante todo el proceso de investigación. Para esto se consultaron diversas obras, libros, artículos, enciclopedias, diccionarios y ensayos sobre la estructuración de los proyectos de investigación y la tesis, las fases dentro de la investigación, los elementos a considerar para la redacción clara y adecuada de estos tipos de documentos.

Esta guía ha tomado en consideración el perfil de egreso del DER que contempla una serie de destrezas y capacidades que tiene que poseer un buen investigador

> …la formación recibida a lo largo de su proceso de formación habilita al egresado para realizar investigaciones que respondan a las necesidades actuales de este contexto, recuperando los elementos históricos y particularidades de su desarrollo; …que esté preparado para emprender investigaciones originales e innovadoras, que atiendan problemáticas regionales, con un conocimiento amplio de la región mesoamericana y en particular de los procesos sociales de Chiapas; podrá desempeñarse como investigador en centros de investigación, así como en Instituciones de Educación Superior (de carácter público o privado) participando y/o dirigiendo proyectos innovadores de investigación en este campo de conocimiento; podrá exponer y comunicar los resultados de sus investigaciones en diversas lenguas, que hagan factible socializar y vincular su trabajo científico con otras comunidades, tanto de expertos como de otros sectores sociales que los demanden, proponiendo alternativas de solución a los problemas regionales estudiados, contribuyendo al mejoramiento de las condiciones de vida y niveles de desarrollo social" (UNACH/DER, 2019, online).

El profesor de la tercera década del siglo XXI debe ser un investigador y un docente innovador. Cuando se habla de la escuela en estos tiempos posmodernos y cómo se ha trasformado el papel que desempeñan los docentes en su compromiso profesional mediante una actitud propositiva, crítica y reflexiva ante las problemáticas educativas actuales, esto nos lleva a plantearnos una mejor formación y actualización del docente, no solamente sobre sus técnicas didácticas y sobre los contenidos temáticos de los programas que enseña, sino también sobre la manera de promover mejores destrezas en sus estudiantes, y con respecto a este trabajo, hacia la investigación.

Este proyecto tuvo como resultados la elaboración de una guía para la elaboración de protocolos de investigación y tesis con miras a su publicación. La guía referida forma parte de los productos de investigación de este proyecto y representa un manual para los doctorandos y los estudiantes de licenciatura que están en proceso de titulación (mediante la opción de tesis). Este tipo de guías, al igual que la preparación de materiales didácticos, archivos documentales y digitales y materiales bibliográficos sobre estas temáticas por parte de los docentes resultan útiles para los estudiantes. La promoción de competencias y estrategias de investigación puede coadyuvar en la titulación

de los estudiantes e incentivarlos hacia la investigación en su futuro académico y profesional.

Conclusiones

Es importante destinar mayor tiempo y recursos para la realización de proyectos sobre las dificultades que tienen los estudiantes en el momento de escribir sus protocolos de investigación y sus tesis y se debe incentivar también a los docentes para que asuman su papel no solamente como docentes sino también como innovadores e investigadores.

Los docentes que imparten clases en las materias que se relacionan con la investigación requieren una formación y actualización continua sobre: metodología de investigación, epistemología, investigación cualitativa y cuantitativa, métodos y técnicas de investigación, normativas internacionales de citación y referencias, entre otros cursos que deben llevar.

Finalmente, consideramos de suma importancia las investigaciones sobre la elaboración de sus proyectos y sus tesis ya que pueden coadyuvar en un mejor aprovechamiento académico y un mejor desarrollo de las diversas competencias que deben desarrollar en el proceso de investigación para la elaboración de sus proyectos y tesis, y por ende, para la obtención de su titulación e incorporación a la vida profesional en el entorno educativo de México.

Los posgrados que se encuentran considerados dentro del padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (Consejo de Ciencia y Tecnología de México, CONACYT) y las licenciaturas que están acreditadas por los CIEES y otros organismos evaluadores, son importantes para el desarrollo científico en México y Latinoamérica. Los resultados de esta investigación sobre la comprensión de las dificultades y problemáticas con relación a la investigación pueden ser pertinentes para las acreditaciones de estos programas de posgrados y licenciaturas de nuestro país y de otros países de Latinoamérica.

Referencias

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., & Lehr-Drylewic, A.M. (2008). *Introduction à la recherche cualitative*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Cardona, A. J. (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores.* Madrid: Sanz y Torres.

Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 20, 66, julio-septiembre, 959-976. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, mayo-agosto, 1-21. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf

Linares-Herrera, M. P. & Santovenia-Díaz, J. R. (2011). Apuntes para un discurso de calidad en la comunicación de resultados científicos. *Revista de Comunicación Vivat Academia,* 117, diciembre, 1486-1497. Universidad Complutense de Madrid, España. https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959030.pdf

Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2003). *Cómo obtener un doctorado: Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.

Universidad Autónoma de Chiapas/Doctorado en Estudios Regionales (online). Plan de Estudios del Doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez: UNACH. https://www.der.doctorados.unach.mx/index.php/plan-de-estudios

§

María Luisa Trejo Sirvent es Doctora en Educación. Hizo estudios de Relaciones Internacionales, (UNAM), en donde también laboró como maestra auxiliar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y ayudante de investigador en el Centro de Estudios del Caribe, es Maestra en Ciencias de la Educación y es Licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericana (UN.A.CH.). Es miembro emérito del Sistema Estatal de Investigadores del Instituto de Ciencia, Innovación y Tecnología de Chiapas e Investigadora Emérita de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro de los Sistemas Nacional (Candidata, 2013-2016 y Nivel 1 2016-2019) y Estatal de Investigadores (2010-2019), Perfil Deseable (PRODEP, desde 2009 hasta 2024) y Ha sido Profesora Titular de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chiapas desde 1983, así como Líder del "Cuerpo Académico Paradigmas educativos y la enseñanza de Lenguas (Consolidado, 2010-2021). Ha publicado diez libros académicos, cuatro de ensayo y ocho poemarios. Ha coordinado una decena de libros de investigación. Ha sido miembro de la Red temática de Cuerpos Académicos "La autonomía para aprender en la institución educativa" (Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad de Quintana Roo) y es actualmente, Coordinadora de la Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación. Ha sido Representante Académica Institucional del SICELE en la Universidad Autónoma de Chiapas (Sistema Internacional de Certificación del Español como lengua extranjera, Instituto Cervantes, 2010-2019). Es membro distinguido del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas y del Seminario de Cultura Mexicana (Corresponsalía de Tuxtla Gutiérrez).

La organización escolar en México. Revisión de proyectos hacia la modernidad

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano
Dr. Adolfo Solís Muñiz.
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

La historia de la organización escolar en México podría verse como una vistosa imagen que ha sido lentamente diseñada con colores, emociones, y materiales aportados por diversos pintores; algunos de ellos en concordancia, aunque otros con ideas contrarias. En el presente documento se hace una síntesis de los elementos centrales que han destacado en cinco grandes proyectos que han forjado lo que actualmente es el Sistema Educativo Mexicano, y se hace énfasis en que éstos abrigan una misma problemática con ideas adoptadas desde fuera y que, en algunos casos, se han "reciclado" en proyectos posteriores. En el último apartado, desde la perspectiva del neo-institucionalismo, da cuenta de cómo las estructuras paralelas, el mito institucionalizado y la necesidad de legitimidad en el contexto internacional puede explicar la realidad histórica de las diversas organizaciones que conforman el Sistema Educativo Mexicano.

Introducción

La historia de la organización escolar en México podría verse como una vistosa imagen que ha sido lentamente diseñada con colores, emociones, y materiales aportados por diversos pintores; algunos de ellos en concordancia, aunque otros con ideas contrarias. El Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene impresos diversos sellos teóricos e ideológicos, y actualmente destaca un proyecto con un persistente interés en las promesas de "La Modernidad"

La escuela en México, particularmente en el subsistema de educación básica, ha sido sujeta a numerosas reformas educativas, las cuales a su vez están

basadas en los Planes Sectoriales de Educación, que se derivan del Plan Nacional de Desarrollo. (Ley de Planeación, artículo 21º y 22º) Alcántara (2008: 149) explica que los planes sectoriales en materia educativa: "los programas nacionales de educación constituyen documentos en los que se fijan las políticas, mecanismos y acciones en la materia". Por lo tanto, se considera que revisar éstos puede permitir conocer cómo ha sido, al menos en términos teórico discursivos, el desarrollo de la acción educativa en los diversos períodos sexenales. Estos planes nacionales, tradicionalmente han recibido un nombre según su creador o la ideología/teoría en que se encuentren inspirados. De acuerdo con Ornelas (2009) esta tradición de buscar un "título original" obedece al deseo de distinguirse de sus predecesores, aunque en sus fundamentos, el plan implique una continuidad de los proyectos anteriores. En este mismo sentido, Alcántara (2008) identifica que, aunque los planes han históricamente buscado a través de un título la distinción de los anteriores, en su esencia contienen problemáticas similares, diagnósticos del panorama educativo con resultados homogéneos y describen una realidad socio-educativa compleja con dolencias y rezagos heredados, complejizados y reiterados. Una posible respuesta aportada por Alcántara (Ibidem) es que "el que se reiteren [las mismas problemáticas] en los diversos programas significa, entre otras cosas, que su solución no es sencilla ni puede darse de un día para otro, sino que tendrá que alcanzarse como resultado de esfuerzos a mediano y largo plazos" (2008:163) En la siguiente figura se presentan las corrientes teóricas e ideológicas que más han influido en la configuración de lo que es el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en la actualidad. Sin intenciones indicativas sino ilustrativas, se presentan de forma aislada, puesto que se considera que todas ellas se encuentran sobrepuestas en la realidad de las organizaciones educativas. Aunque la balanza del discurso político se incline más hacia una en particular, el SEM y su realidad en la vida cotidiana de las Escuelas arrastra una historia de mezcla, de ideas traslapadas y de pugnas de intereses.

Cinco Grandes Proyectos

Latapí (1984 y 2004) y Ornelas (2009) coinciden en la clasificación de los proyectos de reforma de la educación mexicana en cinco grupos, clasificados según la orientación social, política y filosófica de la educación. Estos son:

- Proyecto Vasconcelista

- Proyecto Socialista
- Proyecto de Unidad Nacional
- Proyecto Técnico
- Proyecto Modernizador

Existen dos elementos presentes en todos los programas nacionales de educación en México:

- Necesidad de ampliación de la cobertura y equidad
- Necesidad de elevar la calidad.

Sin embargo, ninguno de estos conceptos es tratados de forma similar en todos los proyectos; mientras que para algunos la equidad está estrechamente relacionada con el número de personas con acceso al sistema, para otros ésta se interpreta como igualdad de condiciones entre clases sociales, género, etc. Asimismo, el asunto de la calidad en los proyectos educativos en México también tiene connotaciones distintas: la satisfacción de estándares, la visión managerial de la educación (satisfacción del cliente), así como un derecho y justicia social. Si bien se pueden encontrar semejanzas en cuanto al diagnóstico y la problemática que se identifica en cada proyecto, las propuestas y soluciones no siempre están encaminadas en el mismo sentido. Ornelas considera que las razones por las que no hay continuidad en estos planes es que "los proyectos se modifican por evolución, por el cumplimiento parcial de algunos de sus propósitos, por el paso del tiempo o por cuestiones coyunturales" (2009: 21). Además, Latapí (2004) coincide con esta apreciación, e identifica tres fuentes del cambio educativo: investigaciones, hechos sociales, influencias internacionales, modelos respaldados por contribuciones financieras".

Latapí profundiza y explica que "los proyectos gubernamentales de los últimos 40 años (...) rara vez se han caracterizado por estar sustentados en una corriente teórico-pedagógica innovadora y consistente; más bien apuntalan sus propuestas con elementos de escuelas de pensamiento pedagógico que han alcanzado notoriedad, combinándolos en síntesis eclécticas" (2004, p. 39).

El proyecto Vasconcelista y las promesas de la Revolución Mexicana Este proyecto recibe su nombre en referencia al Secretario de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos, durante el sexenio del Presidente Álvaro Obregón (1920). Se inspira en una visión antipositivista, y se propone lograr las promesas de la Revolución. De esta manera, la educación en México mantiene un poder central "fuerte", y se imprime un fuerte sentido nacionalista. Busca fortalecer la identidad mestiza y dignificar a la persona. En este contexto, se reforma el artículo Tercero Constitucional, en el cual el Estado adopta el papel de Estado Educador. El Proyecto Socialista; Marx y Lenin en la educación mexicana Este proyecto destaca por las ideas de Marx y de Lenin principalmente. Es importante destacar que el entorno social de la época era turbulento, con movilizaciones para el cumplimiento de las promesas revolucionarias, huelgas y demandas insatisfechas

Su orientación se encuentra basada en la democratización y equidad social. En este proyecto, se lucha contra el dogmatismo religioso y la escuela impulsa una lucha contra los fanatismos. México en la prosperidad; la educación para la Unidad Nacional y la enseñanza Técnica En tiempos de bonanza, crecimiento económico, y la participación de México en foros y organismos internacionales, el proyecto de educación en México se basa en la concordia, la armonía, la tolerancia, el respeto a la pluralidad y la convivencia pacífica. Es decir, se busca la unidad nacional. Un importante hecho es la neutralización de la anti-religiosidad de la educación a través de una reforma al artículo Tercero Constitucional. En este mismo período de bienestar, surge un proyecto distinto: el Técnico. En éste se prioriza la enseñanza técnica, y la educación es vinculada con el empleo. El progreso social se encuentra estrechamente vinculado con el progreso económico, y se destierra el término "socialista" del contexto de la educación. La Modernización. Tres proyectos bajo el mismo nombre, tres enfoques de Calidad Educativa Podría decirse que el concepto antecesor a la "calidad" fue el relacionado con la "evaluación". En el momento actual, el segundo se subsume al primero y, aunque con diversas implicaciones, el discurso de la calidad se ha impregnado en todos los foros sobre la situación de la organización escolar mexicana. Tiene su origen en la década de los ochenta, con el plan encabezado por el Presidente Miguel de la Madrid (1982). Este proyecto inicia en un contexto socioeconómico de crisis y de malos resultados de los proyectos educativos anteriores.

Dentro del proyecto modernizador, se distinguen las siguientes subetapas:

• La modernización de Miguel de la Madrid. La modernización estaba orientada hacia una descentralización del sistema educativo.

• La modernización de Carlos Salinas de Gortari. Aunque bajo el mismo estandarte de la "modernidad", este proyecto se orientó hacia el "liberalismo social" (término asignado por Salinas de Gortari), y enfocado a la ampliación de la cobertura, así como redistribución de la oferta educativa. En esta época se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, y se realizan reformas a los artículos 3º, 27º y 130º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y se promulga la Nueva Ley General de Educación. Posteriormente, con la llegada de Ernesto Zedillo a la Presidencia de México, y habiendo sido éste el Secretario de Educación en el sexenio anterior, se da continuidad a este proyecto en los siguientes seis años.

• La Modernización y la Alternancia, el período de Vicente Fox La época de la alternancia; después de setenta y un años existe un cambio en el partido que llega a la Presidencia de México. Ante una importante expectativa, surge un plan educativo que también se cobija en el término de la calidad educativa y la modernización. Surgen entonces las Escuelas de Calidad, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). En este último proyecto mencionado, nuevamente se retoma el aspecto de la equidad, desde una perspectiva que se asocia a la gestión de los procesos e integración de los niveles. Se retoma el aspecto de la calidad, e incorpora otro concepto asociado con la administración: la efectividad; sin embargo, esto se relaciona con el aspecto social de la equidad de la educación. Entonces, se percibe una imbricación de elementos de otro campo organizacional, pero que aplicados al discurso de la educación se asocian con etiquetas mentales distintas a las que se asignan en sus campos originales.

En estas tres subetapas, es posible percibir a la calidad educativa desde diferentes perspectivas: asociada a la equidad y la justicia, el nacionalismo, la responsabilidad pública y con respecto a la innovación tecnológica.

Como se observa, aún en el proyecto más actual, cuando se busca "modernizar" el SEM, existen elementos que han permanecido a lo largo del tiempo; todavía se sigue en búsqueda de equidad, de ampliación de cobertura, de justicia social y nacionalismo… ¿No son, en su esencia, ideas que persisten desde la Revolución? CONCLUSIÓN "La supervivencia de algunas organizaciones depende más del manejo de las demandas de las relaciones internas y externas, mientras que la supervivencia de otras depende más de las demandas ceremoniales de ambientes muy institucionalizados" (Powell y DiMaggio, 2001: 94) La organización escolar en México ha recorrido un largo camino en el que ha adoptado y reciclado diversas teorías e ideologías, provenientes (en su mayoría) de contextos ajenos a la realidad social mexicana. Las presiones externas a través de organismos internacionales han originado que la educación en nuestro país haya adoptado elementos que provienen no sólo de potencias económicas mundiales (principalmente Francia y Estados Unidos), sino también de otros campos organizacionales, como por ejemplo de la ingeniería y la administración con el concepto de "calidad".

Es interesante además observar cómo en los distintos períodos históricos resulta necesario para los gobernantes asignar títulos novedosos y prometedores a sus discursos y proyectos, aunque los problemas relacionados con el rezago educativo permanezcan constantes. Ante una problemática que se complejiza con el paso del tiempo, los cambios más significativos pueden identificarse en el discurso oficial. ¿Es posible entonces observar palpablemente las estructuras paralelas que Meyer y Rowan explican desde el Neo-Institucionalismo? La historia de la organización escolar en México a la luz del Neo-Institucionalismo La visión de la organización escolar desde esta perspectiva podría ayudar a comprender cómo es que, en términos numéricos y estadísticos, la educación en México "progresa", "se moderniza", y sin embargo la vida cotidiana da cuenta de una realidad social distinta a la que se presume en el discurso oficial. Actualmente, la carrera magisterial, la prueba enlace para el nivel básico, la carrera docente para profesores universitarios, así como otros mecanismos de monitoreo organizacional son implementados en las organizaciones educativas. ¿Se trata entonces de un asunto de legitimidad? Czarniawska y Sevón explican que "para obtener legitimidad, las organizaciones pueden buscar congruencia con las instituciones de las cuales

son dependientes y aquellas con las cuales desean ser asociadas" (2005:9). Tolbert y Zucker explican que las estructuras organizacionales pueden adoptar significados sociales compartidos y que, adicionalmente a los propósitos "objetivos" de la organización, estas estructuras pueden servir para comunicar información sobre la organización tanto a audiencias internas como externas (1996: 171) En este sentido, retomando las ideas de Czarniawska y Sevón (Ibidem), se considera que una respuesta oculta tras los discursos de la mejora y la modernización, es que el cambio es presionado desde fuera, y generado como una especie de reacción organizacional para seguir conservando la legitimidad ante el contexto en que se desenvuelve. En esta misma orientación, surge un nuevo cuestionamiento: Al hablar de calidad, de equidad, de justicia social que se alcanza a través de la educación, etc… ¿Estaremos haciendo referencia a mitos institucionalizados? La incorporación de estructuras institucionalizadas racionalizadas, basadas en tales mitos ¿Son elementos "necesarios" para las diversas organizaciones que conforman el Sistema Educativo Mexicano con el fin de evitar los altos costos generados por la ilegitimidad?

Referencias

Alcántara, A. (2008) Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006, Revista Iberoamericana de Educación, 48, 147-165.

Alcántara, A. (2008) Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006, Revista Iberoamericana de Educación, 48, 147-165

Berger, T. y Luckman, P. (1966) The Social Construction of Reality. En Calhoun, C. et al. (2007). Contemporary Sociological Theory. Blackwell Publishing, Ltd, Reino Unido. pp. 43-51

Brunsson, N. y Olsen (2007). La reforma de las organizaciones. Ciudad de México: CIDE,

Czarniawska, B. y Sevón, G. (Ed.) (2005). Global ideas. How Ideas, Objects and Practices, Travel in the Global Economy. Estocolmo: CBS Pres.

Czarniawska (1997). Narrating the organization. Chicago: The University of Chicago Press.

Donoso, R. (1999). Mito y Educación. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gairín, J. (2003) La Calidad en Educación. Algunas Reflexiones en relación con la Ley de Calidad. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

Hopkins, D. (1997). La Base de Conocimientos de Mejora de la Escuela. En Reynolds, D., et al (1997). Las Escuelas Eficaces. Claves para Mejorar la Enseñanza. (pp.71-101)

México: Aula XXI/Santillana.

Juárez (2000). La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto, Revista de Educación / Nueva Época, 14/ Julio – Septiembre. Guadalajara: Secretaria de Educación.

Latapí, P. (1998). Un siglo de educación en México. Volumen II. México: Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

--------(2004) Un siglo de educación en México. Volumen I, Fondo de Cultura Económica, México.

Martín, Q. (1996). La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

Martínez (2000). Los procesos de reforma educativa, Entrevista con Cecilia Fierro Evans, Revista de Educación / Nueva Época, 14/ Julio – Septiembre. Guadalajara: Secretaria de Educación.

Meneses, E. (1998). Tendencias oficiales educativas en México, 1821-1911. México: Editorial Porrúa.

Meyer y Rowan (1999). Organizaciones Institucionalizadas: la Estructura Formal como Mito y Ceremonia. En Powell y DiMaggio (1999) El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica.

Montaño, L. (2000). La transferencia de modelos organizacionales. Una propuesta analítica. El ejemplo de la Administración de la Calidad. Revista Administración y Organizaciones, 3, 5 noviembre, 9-23 pp. México

Murillo, F. (Coord.) (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Olsen (2007). La Reforma de las Organizaciones Institucionalizadas. En

Brunsson, N. y Olsen. La reforma de las organizaciones, (pp. 35-63). México: CIDE.

Ornelas, C. (2009). El Sistema Educativo Mexicano, La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, R. et al (1988). Hacia una Educación de Calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación. Madrid: Ed. Narcea.

Powell y DiMaggio (1999). El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica.

Powell, W. (2001). Expansión del análisis institucional. En Powell, W. y DiMaggio, El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional, (pp.237-260). México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, H. (2004). Epistemología y Calidad Educativa; principio filosófico, conceptos y lógica valorativa. México: Dríada.

Rodríguez, R. (2002) Educación y estándares. Marco teórico y una propuesta para una aplicación efectiva. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Santos Guerra, M. (Coord.) (2003). Trampas en Educación; el discurso sobre la Calidad. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Schmelkes, S. (1997). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. México: Fondo de Cultura Económica.

Tolbert, P. y Zucker, L. (1996). The Institutionalization of Institutional Theory, en Clegg, S. y Hardy, C. Handbook of Organization Studies, pp. 175-190. Londres: Sage.

Fuentes Electrónicas

Secretaría de Educación Pública. (2009). Nuestra Institución, Historia de la SEP, Creación de la Secretaría de la Educación Pública, Portal de la SEP. http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/ sep1_Historia_de_la_SEP?page=1

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, Secretaría de Educación Pública. (2009) Resultados de la prueba ENLACE 2009 por escuela. http://201.175.42.249/ Enlace/Resultados2009/Basica2009/r09CCT.asp

Documentos Legales Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003) Ley de Planeación, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de enero de 1983, Última reforma publicada DOF el 13 de junio de 2003, México.

Documentos Oficiales

Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo LXXXVIII, Núm. 35, pp. 849-850 Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, lunes 20 de diciembre de 1946, Tomo CLIX, Núm. 49, pp. 3

Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, lunes 9 de junio de 1980, Segunda sección, pp.2 Diario Oficial, Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación, martes 28 de enero de 1992, pp.1

Diario Oficial, Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación, viernes 5 de marzo de 1993, pp.1

Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2007-2012 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992

§

María Eugenia Culebro Mandujano es docente investigadora, consultora educativa y formadora de formadores. Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Maestra en Administración con Formación en Organizaciones por la Universidad Autónoma de Chiapas y Licenciada en la Enseñanza del Inglés por la Secretaría de Educación Pública. Cuenta con el In-Service Certificate in English Language Teaching por la Universidad de Cambridge. En su trayectoria profesional destaca su labor en la United States-Mexico Chamber of Commerce, su participación como profesora fundadora de la Universidad Politécnica de Chiapas, así como sus diversas actividades en la Universidad Autónoma de Chiapas, donde se ha desempeñado como: Consejera Técnica, Responsable del proyecto PIFI de la DES Enseñanza de las Lenguas en la Unidad Académica Tuxtla, Coordinadora de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Secretaria Académica de la Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla, Directora de la Facultad de Lenguas y Directora General de Investigación y Posgrado y, actualmente, es Secretaria General de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha sido ponente en congresos académicos dentro y fuera del país, y ha realizado estancias de investigación en el extranjero en el área de la educación, la enseñanza de las lenguas y la tecnología. Es Miembro del Núcleo Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, docente de la Lic. en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Imparte clases en Maestría en Didáctica de las Lenguas. Fue Líder del Cuerpo Académico "Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (2021-2023). Ha coordinado diversos proyectos de investigación y es autora de varios libros académicos. Ha publicado artículos en revistas científicas indexadas y arbitradas. Ha coordinado los libros: Investigación Humanística. Enfoques y temas emergentes (2022), Investigación en Lenguas, Educación y Literatura (2019), Perfiles de investigación en el ámbito universitario (2017, 2016), Didáctica de lenguas: nuevos entornos y configuraciones (2018, 2016), Es autora de los libros: Nuevas perspectivas en educación superior (2016), ¿Cómo investigar en Ciencias Sociales y Humanidades? (2012), entre otros. Es coautora de los libros: Configuraciones y perspectivas de investigación. Estudios de la Red de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación (2021), Investigación en Lenguas, Educación y Literatura (2019), Estudios sobre Lengua, Cultura y Educación (2018), Perfiles de investigación en el ámbito universitario (2017, 2016), La autonomía en ambientes de aprendizaje (2017, 2016) y Didáctica de lenguas: nuevos entornos y configuraciones (2018, 2016).

Adolfo de Jesús Solís Muñiz. Doctor en Estudios Organizacionales (UAM), Maestro en Administración de Tecnologías de Información y en Comercio Electrónico (ITESM); Certificación en MCP, MCAD y MOS de Microsoft y CCNA de CISCO; es instructor reconocido del Mendeley Advisor Program del Gestor de referencias (CR) del mismo nombre. Realizo estancias de investigación en la universidad de Salamanca, España y en el Instituto de Física de la UNAM. Catedrático e investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, Profesor con Perfil deseable del PROMEP de la SEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (SEI), representante ante PRODEP del Cuerpo Académico Tecnología, Sociedad, Educación y Organizaciones. Precursor de proyectos académicos con PROSOFT (Programa de Desarrollo de la Industria de Software) en Chiapas. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales REMINEO. Cuenta con diversas publicaciones. Exbecario CONACYT y PROMEP. En el ámbito profesional, se ha desempeñado como gerente (CIO) de Tecnologías de información en: la Universidad Politécnica de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas, en el Congreso del Estado de Chiapas, en el ISSTECH y en el Gobierno del Estado de Chiapas. Realizó trabajos como consultor de e-gobierno en los estados de Tamaulipas, San Luis Potosí y Coahuila con el grupo Proaltus y Concierto México.

Competencias clave para la transformación de la educación post-pandémica

Dra. Inna Artemova
Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Resumen

Organismos internacionales como la UNESCO plantean que la educación post-pandémica debe ser transformada. En este capítulo se reflexiona sobre las tendencias en educación, y se presentan resultados de casos de investigación abarcando los temas de capacidad para el aprendizaje independiente, transición a los ambientes virtuales de aprendizaje, desarrollo continuo de competencias digitales y de investigación, ciudadanía nacional y global, creatividad, y pensamientos crítico y sistémico. La OCDE ha reportado que durante la pandemia los planteles educativos a nivel mundial permanecieron cerrados en alrededor de 100 días, mientras que en México varios niveles educativos superaron los 250 días, muy por arriba del promedio. Se plantea que es necesario trabajar en el análisis de los datos empíricos recabados en el país sobre el fenómeno para poder entender el impacto en el sistema educativo nacional y proponer soluciones para su transformación. Además, se presentan resultados de algunos proyectos desarrollados que demuestran que: entornos como los laboratorios físicos y virtuales pueden potenciar los conocimientos de los jóvenes y promover su afiliación con el sistema educativo formal; los jóvenes con experiencia previa de estudiar en línea se sienten independientes y manejan su tiempo y estrés mejor que los jóvenes sin esta experiencia; los estudiantes de licenciatura valoran la experiencia de colaboración en proyectos internacionales y se sienten motivados a continuar sus estudios en niveles más altos. Se concluye que el enfoque de humanidades digitales permite avanzar en el conocimiento sobre la experiencia humana en diferentes contextos culturales e históricos para derivar lecciones necesarias a considerar en el futuro.

Introducción

La pandemia ha impactado el sistema educativo mundial en muchos aspectos y nos ha llevado a reevaluar las formas de enseñar y aprender, repensar las competencias de los educadores, revalorar el potencial de la tecnología, reflexionar sobre las competencias de los estudiantes y el rol de las diferencias socioeconómicas en educación. Esto debido en parte a que la crisis en el sistema educativo permitió a estudiantes y profesores reimaginar cómo puede impartirse la educación y sirvió como catalizador para la innovación (Lennox et al., 2021). Sin duda, todas las lecciones aprendidas, positivas y negativas, servirán como base para el desarrollo de los escenarios de la educación del futuro, y para repensar las estrategias en la formación de los formadores y el alumnado de todos los niveles educativos, ya que al término de la pandemia el mundo no regresará a las prácticas educativas prepandémicas, porque esto significaría ignorar los esfuerzos de todos los actores educativos para mejorar la educación, hacerla más accesible, inclusiva y abierta. Para innovar en la educación del futuro, será crucial basar la innovación en los datos empíricos recabados a nivel global, así como a niveles nacional y local.

El proceso de innovación educativa debe ser secuencial, iniciando en los primeros niveles educativos, por lo tanto, es importante el análisis de los datos empíricos en las diversas etapas de educación. Además, es importante considerar todos los contextos y situaciones educativas, en educación formal o escolarizada, no formal, ubicados por ejemplo en museos, e informal, que incluye las situaciones de aprendizaje con amigos y familia (Hamadache, 1991; Pereira et al., 2019). Estos diversos ambientes educativos se deben tomar en cuenta con una visión de formación de las personas independientes en su aprendizaje y orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida (Espinoza Torres, 2021).

A nivel internacional ya se conocen los datos empíricos que pueden servir como pautas para la innovación educativa del futuro. Así, el estudio de la UNESCO (2022) tuvo como objetivo proporcionar una imagen sistémica, de múltiples perspectivas y comparativa de la situación en el nivel de educación secundaria (octavo grado) en once países de África, Asia, la región árabe, Europa y América Latina. Todas las regiones estudiadas tienen en común lo siguiente: 1) La mayoría de los docentes informan estar abiertos a la innovación y creen que los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje permanecerán después de la pandemia, incluyendo el uso de las herramientas digitales; 2) Un gran cohorte de estudiantes reportan ansiedad acerca de las

interrupciones en su escolaridad y reportaron sentirse preocupados por su futuro en educación; 3) Los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos se sienten menos seguros para completar el trabajo escolar de manera independiente; 4) Los estudiantes del estatus socioeconómico alto estaban menos preocupados por haberse quedado atrás que los estudiantes del estatus socioeconómico bajo; 5) Los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos informaron sentirse seguros o muy seguros para completar el trabajo escolar de forma independiente, con más frecuencia que los estudiantes de los niveles socioeconómicos bajos.

Observando los datos de estos once países y lo que tienen en común, podemos inferir que necesitamos proponer escenarios educativos con enfoque en el desarrollo de las competencias genéricas y para la vida, cómo la autogestión en el aprendizaje y en el manejo de la tecnología, independencia en la toma de decisiones, confianza en el desarrollo autogestivo, y apertura a nuevas experiencias y aprendizajes. Para alcanzar este objetivo, es preciso pensar en potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y sistémico de los educadores y de los estudiantes en todos los niveles educativos. El pensamiento crítico es el proceso de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información adquirida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación y sirve como guía para la creencia y la acción (Sellars et al., 2018). El pensamiento sistémico es el razonamiento subyacente para analizar y comprender sistemas y fenómenos globales complejos (Talanquere al., 2020). También necesitamos proponer escenarios educativos más flexibles y accesibles para los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos para lograr la equidad social.

Todo lo dicho tiene valor especial para el contexto nacional de México, ya que según los datos reportados por la OCDE los planteles educativos en los países que forman parte de esta organización permanecieron cerrados en promedio por cien días, mientras que México figuró muy por arriba en diversos niveles educativos, cerrados por más de doscientos cincuenta días (OCDE, 2021; UNESCO, s.f.). El impacto de esta situación se espera para las próximas generaciones en todos los niveles educativos, y para definir los escenarios educativos en este momento necesitamos primeramente trabajar con los datos empíricos y obtener la información de todos los contextos educativos para definir los desafíos y proponer las mejores soluciones.

Contexto nacional mexicano: algunos datos empíricos en relación con posibles escenarios de la educación del futuro

En relación con datos empíricos obtenidos dentro del país, se comparten algunos hallazgos logrados durante los proyectos llevados a cabo por el Cuerpo Académico Consolidado de Innovación, Creatividad y Tecnología en la Educación y la Cultura (UDG-CA-1058), del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, en colaboración con otras universidades nacionales e internacionales.

El primer proyecto, titulado "Impacto de la situación de confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 en las competencias digitales de estudiantes del nivel educativo medio superior", tiene como objetivo entender el impacto de la situación de confinamiento causado por la pandemia en las competencias digitales de estudiantes del nivel medio superior y fue planteado en el contexto de la Universidad Autónoma de Campeche en colaboración con una investigadora de esta institución. El proyecto busca recuperar las experiencias de los estudiantes del nivel educativo medio superior durante la pandemia y comprender sus creencias acerca de diferentes modalidades de educación.

En relación con las experiencias de los estudiantes del nivel educativo medio superior durante la pandemia y sus creencias acerca de diferentes modalidades de educación, donde se compararon dos grupos de los adolescentes, con y sin experiencia de estudiar en línea antes de la pandemia, detectamos que la experiencia personal de estudiar en línea no forzada marcó una diferencia entre las actitudes hacia diferentes modalidades de aprendizaje frente a la pandemia. El grupo de estudiantes con esta experiencia pasó por el periodo de confinamiento con más confianza y menos estrés (Uribe Ruiz y Artemova, 2022). La modalidad más preferida por los estudiantes de ambos grupos fue la modalidad mixta, para la cual se identifican los aspectos más positivos de las modalidades virtual y presencial. Para la modalidad virtual, tener mayor control sobre el tiempo y espacio; para la modalidad presencial, la necesidad de interacción humana, mejor concentración y por lo tanto, según un grupo de estudiantes, el mejor aprendizaje, aunque la interacción "en vivo" no siempre se identifica como característica positiva, y se detectó un grupo de estudiantes para los cuales el ambiente virtual, sin interacción, es mejor para su concentración. Uno de los hallazgos clave es que la mayoría de los estudiantes se inclinan a educación virtual y mixta por la razón de tener más flexibilidad de tiempo y la posibilidad de realizar otras actividades como practicar algún deporte, estar con sus amigos y familias.

El segundo proyecto tiene nombre "Laboratorio creativo digital bilingüe: desarrollo de C21 en la era post-COVID", en colaboración con la Universidad de Quebec en Rimouski en Canadá, apoyado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de México y financiado por el gobierno de Canadá en la Convocatoria del Grupo de trabajo México-Quebec 2021-2023. Actualmente, gracias a la evolución tecnológica, hay una tendencia para el desarrollo de las competencias del siglo XXI tanto en contextos formales como no formales de aprendizaje, donde han surgido los llamados Laboratorios Tecnocreativos (Sanabria & Romero, 2019), permitiendo que tanto en contextos presenciales como virtuales se promueven actividades similares donde los usuarios colaboran para cocrear, innovar y aprender. Esto posiciona estos espacios como agentes clave para aminorar las carencias a nivel educativo y económico (García Sáez, 2016), y también promueve en sus usuarios la motivación para permanecer y comprometerse en estas comunidades colaborativas, una fuerza interna o externa que puede producir intensidad y persistencia del comportamiento en su vida académica (Parent, 2018).

El trabajo dentro de este proyecto se enfoca en la construcción de un laboratorio virtual en español y francés para compartir prácticas creativas para desarrollo de los proyectos con fines diferentes. Uno de los objetivos es la educación, donde maestros de diferentes disciplinas pueden aprovechar este espacio virtual para crear, compartir o aprender a hacer materiales para su práctica docente. Por ejemplo, el maestro de idioma extranjero que desea compartir el diseño de un juego de memoria puede registrarse en el sitio web, llenar la ficha de su proyecto, compartiendo la descripción de los materiales, el procedimiento de su elaboración y la guía didáctica para su uso. En esencia, en el contexto del trabajo de la colaboración con los investigadores de Canadá, se desarrolla un espacio bilingüe que permite la interacción e intercambio de prácticas entre usuarios en México y Canadá. Las ideas para el desarrollo de este espacio parten de colaboraciones previas, en el marco de los cuales hemos observado y entrevistado a usuarios de los laboratorios creativos físicos en Quebec, Canadá, y Guadalajara, México (Parent et al., 2021), quienes aprovechan las herramientas tecnológicas de manera creativa. En Guadalajara, las entrevistas se llevaron a cabo en espacios físicos como HackerGarage (HackerGarage, 2010), así como también se ha realizado la observación de laboratorios virtuales (Espinoza Torres, 2021; Espinoza Torres y Artemova, 2021), como Fritzing (Fritzing, s.f.) y Tinkercad (Tinkercad, 2021). Los laboratorios virtuales presentan interfaces intuitivas que permiten a los usuarios tener una inmersión amigable. Por ejemplo, un espacio de Modelado 3D,

incluye tutoriales interactivos que se pueden seguir directamente dentro del sitio web mientras se utiliza.

Los resultados más relevantes que se obtuvieron en el marco de este proyecto se describen a continuación.

En los laboratorios tecnocreativos presenciales los usuarios respondieron sentirse parte de la comunidad, con comentarios como «si aportas a todos, todos te aportan», indicando que la gente va con interés de querer aprender, y hay gente que sabe más que te puede compartir conocimientos. Mencionaron que pueden dar rienda suelta a su imaginación, haciendo tangibles sus ideas, trabajando de manera individual o colaborativa: «[...] yo estudio Ingeniería en Sistemas, entonces, yo creo que cada uno trae algo que aportar, entre todos nos apoyamos».

En los laboratorios tecnocreativos virtuales existe una cierta sinergia entre expertos innovadores y novatos alrededor del mundo y esto fomenta el autoaprendizaje. También se observó que se cuenta con educación complementaria como talleres o actividades en aulas virtuales, en los cuales pueden aprender cómo desarrollar sus proyectos, además de que es una herramienta en la cual los docentes pueden encontrar valiosa ayuda para el aprendizaje inmersivo de sus estudiantes. Integran galerías donde los usuarios muestran sus proyectos, convirtiéndolos en una inspiración para la comunidad. Un hallazgo clave es que estos espacios favorecen que los estudiantes continúen con su formación educativa a nivel escolarizado, gracias al acceso a proyectos y tecnologías (Espinoza Torres y Artemova, 2021).

En el marco de este proyecto, se buscaron resultados empíricos en relación con el aspecto interactivo internacional, porque los ambientes virtuales permiten colaborar con más facilidad con los pares de otros países. Como han demostrado los resultados de las prácticas de integración de los estudiantes de licenciatura en proyectos internacionales de investigación, ellos valoran mucho la experiencia de colaboración en proyectos internacionales y se sienten motivados por continuar sus estudios a niveles más altos después de estas experiencias (Artemova, 2021). En cuanto al aspecto interactivo en los laboratorios virtuales, resultados preliminares de una revisión de la literatura demuestran la ausencia del desarrollo del tema de comunicación internacional en estos espacios (Artemova et al., 2022). En general, esta revisión muestra limitadas investigaciones sobre laboratorios virtuales en relación con ciencias humanísticas y sociales, en los niveles educacionales por debajo de

la educación superior y en ambientes informales y se percibe investigación mayormente en ambientes formales (Artemova, 2022).

Conclusiones

A nivel mundial, se está considerando la necesidad de contar con una educación que ayude a desarrollar en los jóvenes las competencias y habilidades que requieren para mejorar su inclusión social, económica y laboral (UNESCO, 2020). A través de la presentación de los datos empíricos a nivel internacional y nacional en relación con los futuros escenarios educativos y estrategias a implementar, se puede concluir que la transición hacia los ambientes virtuales de aprendizaje ya se ha generalizado y la experiencia de educación en emergencia ha dejado evidencias empíricas que no se pueden ignorar en la futura innovación educativa. En primer lugar, necesitamos crear escenarios educativos más incluyentes, más atractivos y flexibles, que permitirán integrar en la educación del futuro lo mejor de la modalidad presencial y los beneficios que nos proporcionan los ambientes virtuales. El beneficio principal en este sentido es el desarrollo de confianza y autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida, que es una competencia clave para los ciudadanos del futuro. Simultáneamente con la creación de estos escenarios, es necesario enfocar la innovación en el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico tanto en los estudiantes como en los educadores en todos los niveles educativos. Los dos tipos de pensamiento son clave para el desarrollo de una sociedad responsable y democrática. Para promover la autonomía, la confianza y el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico es indispensable generar experiencias positivas de aprendizaje virtual en los ambientes formales, no formales e informales, para que los aprendices cuenten con la oportunidad ilimitada de construir andamiajes para desarrollar sus talentos e ideas. Al implementar estas estrategias, se contribuirá a alcanzar la construcción de una educación más personalizada y variada, proporcionando condiciones de aprendizaje para todos. Por último, con la transición a ambientes virtuales de aprendizaje es necesario adaptar nuevos métodos de investigación que se centren en la ciencia de datos recabados con métodos computacionales para investigar en ciencias sociales y humanidades. Texto, imágenes y videos están entre los objetos en esta área de investigación en ambientes virtuales, como plataformas educativas formales, no formales e informales, e inclusive las redes sociales. Las humanidades digitales permiten adquirir y construir el conocimiento sobre la sociedad, propagar y aprender de las lecciones del pasado y predecir el futuro.

Referencias

Artemova, I. (29-30 de septiembre de 2021). Desarrollo de la competencia intercultural para colaboración científica en estudiantes de educación superior. In REDINE (Ed.)., Conference Proceedings CIVINEDU 2021 (pp. 749-754). Madrid, Spain. https://www.civinedu.org/conference-proceedings-2021/

Artemova, I., Ulloa Cazarez, R., Chávez Aguayo, M. (14-15 de diciembre de 2022). Interacción en laboratorios virtuales: resultados de revisión de la literatura [Presentación de póster]. Congreso internacional EDUNOVATIC.

Artemova, I. (19-21 de octubre de 2022). Laboratorios virtuales en educación: resultados preliminares de una revisión sistemática de literatura [Ponencia oral]. 10th ICESD.

Espinoza Torres, M. (2021). Rol de los laboratorios tecno-creativos para reducir la deserción escolar en jóvenes de 15 a 19 años, de la Zona Metropolitana de Guadalajara. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Guadalajara.

Espinoza Torres, M., Artemova, I. (1-2 de julio de 2021). Rol de los Laboratorios Tecnocreativos para la Reducción de la Deserción Escolar [Ponencia oral]. IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE).

Fritzing (s.f.). Fritzing.org. https://fritzing.org/home/

García Sáez, César. (2016). (Casi) Todo por Hacer. Una mirada social y educativa sobre los

Fab Labs y el movimiento Maker. Fundación Orange. http://www.fundacionorange.es/jovenes-con-futuro/estudio-casi-todo-por-hacer/

HackerGarage (2010). HackerGarage A.C. https://twitter.com/hackergarage

Hamadache, Ali. (1991). La Educación no formal: concepto e ilustración. Perspectiva, 21(1), 116-137.

Lennox, J., Reuge, N., Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. International Journal of

Educational Development, 85, 102429. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102429

OCDE (2021). The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic. https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en

Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la

session. Pédagogie collégiale, 31(4), 3-8.

Parent, S., Michaud, O., Davidson, A.-L., Sanabria, J., Artemova, I. (2022). Apprentissage non formel dans quatre espaces créatifs québécois : analyse basée sur la théorie de l'activité. Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky, 6(3), 66-85. https://doi.org/10.51657/ric.v6i2.51549

Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 27(58), 41-50. https://doi:10.3916/c58-2019-04

Sanabria-Z, J., & Romero, M. (2019). L'écosystème techno-créatif de la Métropole Nice Côte

D'Azur. Des acteurs et des tiers lieux pour le développement d'une citoyenneté créative et d'une éducation aux compétences transversales. Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/lecosysteme-techno-creatif-de-lametropole-nice-cote-dazur-des-acteurs-et-des-tiers-lieux

Sellars, M.; Fakirmohammad, R.; Bui, L.; Fishetti, J.; Niyozov, S.; Reynolds, R.; Thapliyal, N.; Liu-Smith, Y.-L.; Ali, N. Conversations on Critical Thinking: Can Critical Thinking Find Its Way Forward as the Skill Set and Mindset of the Century? Educ. Sci. 2018, 8, 205.

Talanquer, V.; Bucat, R.; Tasker, R.; Mahaffy, P.G. Lessons from a Pandemic: Educating for Complexity, Change, Uncertainty, Vulnerability, and Resilience. J. Chem. Educ. 2020, 97, 2696–2700.

Tinkercad (2021). Autodesk Tinkercad https://www.tinkercad.com/

UNESCO (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on education: international evidence from the Responses to Educational Disruption

Survey (REDS). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398

UNESCO Institute for Statistics. (s.f.). COVID-19 Education Response. Country dashboard. https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/country-dashboard/

UNESCO (2020). El Foro Mundial sobre la Educación establecerá la hoja de ruta de la

educación en el mundo hasta 2030. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-

view-tv-release/news/el_foro_mundial_sobre_la_educacion_establecera_la_hoja_de/

University of Cambridge (s.f.). Cambridge Digital Humanities. https://www.cdh.cam.ac.uk/about/

Uribe Ruiz, N., Artemova, I. (septiembre, 2022). Estudiantes bachilleres con y sin experiencia en línea durante la enseñanza remota de emergencia: actitudes hacia diferentes modalidades de aprendizaje [Presentación de póster]. Congreso Internacional de Transformación Digital en Entornos de Aprendizaje (CITEA II), España. https://www.congresocitea.com/

§

Inna Artemova. Doctora en Ciencias Filológicas con especialización en lingüística por la Universidad Estatal de San Petersburgo en Rusia. Es profesora-docente en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, donde desarrolla la línea de investigación de Convergencia Tecnológica y Ciencias Humanísticas y es líder del Cuerpo Académi

co Consolidado UDG-CA-1058 "Innovación Creatividad y tecnología en la educación y la cultura". ID ORCID: 0000-0003-0909-8406 | Correo electrónico: artemova@suv.udg.mx |

—LENGUAS—

Lenguas nativas de México en la educación a nivel superior

Dra. Anna V. Sokolova G.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Resumen

El artículo presenta la importancia de preservar y revitalizar las lenguas indígenas en el mundo. En este sentido, el rol de los miembros de la sociedad mexicana, en particular, así como de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales es fundamental para el mantenimiento y desarrollo de los idiomas originarios. Las instituciones educativas, en especial, a nivel superior juegan un papel crucial en promover la valoración de las lenguas nativas de México por los jóvenes universitarios. El presente trabajo incluye los resultados de un sondeo sobre las percepciones de los alumnos en una universidad pública respecto a los idiomas indígenas. Con este estudio se busca contribuir a los esfuerzos para seguir desarrollando las políticas eficaces de reconocimiento de la diversidad lingüística en el país.

Introducción

La lengua es la esencia de la cultura e historia de sus hablantes nativos, la autoidentificación de sus usuarios en una sociedad dada. Es, a la vez, el origen y el resultado de las interacciones de la gente que elaboran, intercambian y actualizan información. El desarrollo de las lenguas del mundo a lo largo de la historia de la humanidad ha sido diferente dependiendo de cada caso: mientras se observaba el crecimiento de la importancia de unos idiomas, otros se debilitaban, incluso, desaparecían. A partir de la segunda mitad del siglo XX, los habitantes de distintos países comenzaron a prestar una atención especial a la aceleración del proceso de declive e, inclusive, perdida de varias lenguas en el planeta. En consecuencia, diferentes gobiernos han elaborado y adoptado diversas políticas lingüísticas para mantener y revitalizar, en especial, las lenguas originarias y de minoría regional. En esta relación, cabe mencionar el 21 Foro Permanente de las Naciones Unidas de los Asuntos Indígenas organizado en junio de 2022 en Nueva York donde

las personas autóctonas de cada continente (excepto Antárctica) hablaron sobre la importancia de preservar las lenguas locales. Los representantes indígenas de Arizona, Australia, Bolivia, Canadá, Crimea, Finlandia, Guyana, México, Nueva Zelanda, Nepal y Perú compartieron sus testimonios sobre la situación de las lenguas nativas en el mundo de hoy, así como recomendaciones en cuanto al fortalecimiento de estas últimas. Así, Jenna Kunze (2022), la reportera de Native News Online, recalcó la relación más estrecha de los idiomas nativos con la cultura como portadora de los valores éticos ancestrales. Kunze subrayó el carácter eterno de estos últimos y también señaló que, si esta cultura desaparece, la salud de los grupos indígenas quedaría afectada.

En México, varias organizaciones e instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales han desarrollado distintos programas y proyectos con el fin de estudiar y documentar las lenguas nativas del país, incluso los planes de formación de especialistas en el campo de lenguas como lingüistas, maestros, intérpretes. Entre estos organismos se puede resaltar, en primer lugar, el Instituto de Lenguas Indígenas de México (INALI) creado en 2003 como parte de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. El INALI se dedica a los estudios básicos y aplicados de las lenguas de México, la estandarización de los sistemas de escritura y la producción de los materiales de enseñanza y educación, la elaboración de mapas y catálogos de las lenguas originarias. Además, organiza campañas de difusión de estos idiomas, conferencias, cursos de capacitación y certificación de intérpretes. Durante el confinamiento por la COVID-19, el INALI ofreció una variedad de recursos en línea para aprender las lenguas locales del país.

Entre las instituciones educativas que se esfuerzan por fomentar el estatus de las lenguas originarias, destacan:

- la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), siendo la institución más antigua al respecto, ofrece la licenciatura, maestría y doctorado en lingüística general igual que en las lenguas de América Central;

- el Seminario de Lenguas Indígenas de la UNAM;

- el Instituto de Investigaciones Antropológicas es otro instituto de investigaciones de la UNAM que un programa de Doctorado en Antropología.

Asimismo, los alumnos pueden formarse en Lingüística tomando clases individuales;

- el Colegio de México ofrece distintos programas de investigación y formación en las lenguas indígenas para los alumnos de doctorado;

- la UAM-Iztapalapa tiene la licenciatura, maestría y doctorado en lingüística general;

- la UNAM tiene la licenciatura, maestría y doctorado en lingüística general;

- la Universidad de Sonora, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Yucatán, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social con los campus en diferentes partes del país.

Los esfuerzos de estas y otras más instituciones de educación superior han contribuido, en gran medida, al reconocimiento, mantenimiento y revitalización de las lenguas nativas de México. Este proceso ha estado dando resultados satisfactorios. Sin embargo, los estudios recientes llevados a cabo por los investigadores universitarios (Corral Pérez, 2017; Canuto Castillo, 2020; entre otros) han mostrado ciertas diferencias en las opiniones de los mexicanos acerca del lugar de las lenguas y culturas indígenas en nuestra sociedad. Por ejemplo, los datos de un reciente sondeo conducido por los investigadores de Western Kentucky University publicados en Mexico News Daily revelan las actitudes públicas no homogéneas hacia las comunidades indígenas. Así, el 87 % de los respondientes estaban de acuerdo con la afirmación "la presencia de la gente indígena es importante para la cultura mexicana". El 88.4% de los encuestados optaron por la enseñanza del inglés en escuelas primarias y secundarias mientras que el 70.8% estaban a favor de enseñar las lenguas originarias de México.

Percepciones de las lenguas indígenas por los alumnos de la UAM-Xochimilco.

En octubre de 2022, se realizó una encuesta entre 68 estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco para conocer sus

percepciones de las lenguas y culturas indígenas de México. Este sondeo fue conducido entre los alumnos de diferentes carreras universitarias inscritos en los cursos de inglés. Se les pidió contestar un cuestionario con 13 preguntas de tipo cerrado y abierto. En cuanto al perfil sociodemográfico de los participantes, 31 de ellos eran mujeres y 36 – hombres entre 19 y 24 años de edad. Nadie de los respondientes hablaba alguna lengua indígena, aunque solo 17 de ellos (25%) eran originarios de la Ciudad de México.

Una de las preguntas abiertas se formulaba así: "¿Qué te viene a la mente al pensar en los pueblos indígenas de México?" Las palabras y frases relacionadas con el concepto de cultura fueron las más frecuentes en las respuestas a esta pregunta. Entre las palabras y frases sobre el tema, los jóvenes mencionaron: cultura, comidas tradicionales, tradiciones, colores vivos, patrimonio, riqueza, costumbre, artesanías, patrimonio, lenguas antiguas, dialectos, otra cultura que quisiera conocer, gastronomía que me encantó, medicina antigua, personas cerradas a sus tradiciones y/o costumbres.

El segundo grupo de palabras y frases por el número de menciones es relacionado con los aspectos sociopolíticos y geográficos de la vida de los pueblos originarios del país. Por consiguiente, este campo semántico se puede nombrar: geografía, vida política y social: independencia, crecimiento, cambios tecnológicos que se implementaron, economía diferente, campo, naturaleza, mundo, pueblos rurales, Riviera Maya, Oaxaca, formas de cazar, estilo de vida, totonaca, maya, azteca, olmeca, mexica, otomí, etnias.

El tercero y, a la vez, el último grupo de las evocaciones menos frecuentes es conformado por la palabras y frases referidas a la historia: raíces, civilizaciones, antiguas civilizaciones, antigüedad, historia, origen, conquista, génesis, ancestros, prehispánico, cabeza olmeca, Teotihuacán, pirámides teotihuacanas,

Aunque todos los participantes del sondeo consideraron los idiomas originarios como patrimonio de la nación, varios de ellos desconocían los detalles de la diversidad lingüística y étnico-cultural del país. Por ejemplo, nadie sabía el número exacto de las lenguas indígenas en México. Solo 15 de 68 encuestados (22%) estaban interesados en aprender un idioma local siendo motivados tanto de manera instrumental (1) como integradora (2):

(1) - En mi trabajo hay personas que hablan lenguas indígenas.

- Las más comunes estaría padre entender qué dicen y, asimismo, intercambiar palabras.

(2) - Para poder tener más identidad con nuestro origen.

- Es parte de nuestra historia como sociedad, además, que hay que evitar su extinción.

- Siempre es bueno saber de las culturas que existen.

- Me gustaría aprender un idioma de México antiguo.

Asimismo, a los alumnos se les pidió definir el papel de las comunidades indígenas en distintos campos de la vida de los ciudadanos mexicanos. Los testimonios al respecto se pueden agrupar en las siguientes categorías:

A. Ámbito sociocultural ("cultura", "identidad", "historia", entre otras):

- Es nuestra cultura, y tenemos que preservar y difundirla.

- Es la identidad de mis ancestros y, por tanto, es mía.

- Las comunidades indígenas son llenas de tradiciones y saberes.

B. ámbito económico (entre los conceptos clave se mencionaron: "naturaleza", "recursos", "materiales", "bien", "servicio", "turismo"):

- Los pueblos indígenas poseen los recursos naturales que ayudan al crecimiento económico de México.

- El desarrollo de los indígenas promueve el desarrollo del país.

- Las tierras donde viven los pueblos indígenas son de gran interés para los visitantes extranjeros.

Ahora bien, 9 de 68 encuestados (13%) estaban de acuerdo con la promoción de la participación de los pueblos indígenas en el sector social y económico del país:

- Conocer y apoyar a las comunidades indígenas.

- Estudiar las lenguas indígenas es ayudar a sus hablantes a crecer y prosperar.

Aunque 5 de 68 alumnos (8%) no escucharon nada sobre el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, inclusive estos estudiantes relacionaron el objetivo del INALI "conservar", "preservar", "defender", "promover", "crecer", "conocer" "rescatar", "salvaguardar", "reconocer", "ayudar", "brindar servicios", "reservar", "dar importancia", "dar reconocimiento", "enseñar", "aprender", entre otros, "la cultura e historia", "las tradiciones

y costumbres", "los derechos y las lenguas", "la diversidad de conocimientos" de los pueblos nativos de México.

Consideraciones finales

El progreso de un país con una diversidad lingüística y cultural destacada como, por ejemplo, México depende en gran medida del desarrollo educativo, social, político, económico y cultural de sus pueblos originarios. Por tanto, es fundamental promover la interacción de estos últimos no solo con los organismos gubernamentales, sino con diferentes miembros de la sociedad. Una evidencia más de tal necesidad son las reflexiones de los alumnos mexicanos analizadas en el presente trabajo. Por un lado, la mayoría de los estudiantes tenían actitudes positivas hacia las comunidades indígenas y se sentían motivados tanto intrínseca como extrínsecamente por profundizar sus conocimientos sobre la cultura y lenguas de estos pueblos.

Por otro lado, había varios alumnos desinteresados por conocerlas. Por consiguiente, para que haya más cohesión, unificación y solidaridad nacional en México y mayor avance en el desarrollo sostenible del país es importante fomentar el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la sociedad mexicana por parte de todos sus miembros, en particular, de los jóvenes universitarios. En este contexto, es importante sensibilizar a los estudiantes acerca de la relación inseparable de las lenguas indígenas y la cultura de sus hablantes nativos. Es importante motivar a los alumnos a aprender las lenguas nativas, en especial, a aquellos estudiantes que estudian las ciencias de la salud, agronomía, veterinaria, arquitectura, sociología, por mencionar algunos de los programas universitarios que preparan a los profesionales que trabajan no solo en las ciudades, sino también en las zonas rurales, especialmente en las comunidades indígenas.

Referencias

Canuto Castillo, F. (2020). Actitudes hacia las lenguas indígenas por estudiantes en León, Guanajuato, México. Erudit, Number 11, Spring, 25–45.

Corral Pérez, I. (2017). ¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción, número especial III. En: https://tinyurl.com/s24ymbq.

Kunze, J. (2022). Dispatch from: United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues April 25, 2022. Native News Online. https://nativenewsonline.net/currents/dispatch-from-united-nations-permanent-forum-on-indigenous-issues-april-25-2022

Rich, T. (2023). A new survey shines light on the fight to save Mexico's native languages. Mexico News Daily. https://mexiconewsdaily.com/opinion/the-fight-to-save-mexicos-native-languages/

§

Anna V. Sokolova G. es profesora-investigadora de inglés en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco con la licenciatura y maestría en filología por la Universidad Estatal de Moscú de M. Lomonosov y con el doctorado en Ciencias Sociales, Área Comunicación y Política por la UAM. Es líder del Cuerpo Académico. Participó como ponente en más de 30 eventos académicos en México y en el extranjero sobre la educación, en particular, la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es autora de un libro, varios capítulos de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales en el campo de sociolingüística, políticas lingüísticas, interculturalidad y problemas de educación a nivel superior. avsg@correo.xoc.uam.mx

Estrategias metodológicas de incorporación de idiomas extranjeros en proyectos educativos interdisciplinares para niños

Dra. Inna Artemova
Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual

Resumen

Los proyectos interdisciplinares son el presente y el futuro de las profesiones. Es importante trabajar sobre las metodologías para la incorporación de diferentes disciplinas en los proyectos, con el fin de promover la interdisciplinaridad desde la escuela. En el presente estudio se reporta la experiencia de incorporación de idiomas extranjeros en un proyecto educativo internacional de robótica para niños como parte de la formación de la competencia intercultural. Las estrategias que se propusieron fueron: 1) Pensar en los objetivos del proyecto e identificar el material lingüístico que podría ser aprovechado como parte orgánica del proyecto; 2) Planear actividades con base en metodologías compatibles con el enfoque interdisciplinar; 3) Incluir el material cultural de diferentes países en los horarios del proyecto. Los resultados de la encuesta con niños demuestran que su motivación avanzó en relación con la motivación inicial de cada tema. Al autoevaluar sus habilidades, lo que más avanzó fue el conocimiento de ruso, seguido del francés y luego de robótica. El incluir materias diferentes en los proyectos interdisciplinares puede ser útil para motivar a los alumnos a descubrir temas y conocimientos nuevos, y potenciar el desarrollo de las competencias del siglo XXI.

Introducción

La llamada 4ta Revolución Industrial ha traído consigo cambios drásticos en los puestos de trabajo, y por ende incertidumbre en el camino que deben seguir las instituciones educativas para preparar a las siguientes generaciones que enfrentarán el mercado laboral (Sanabria y Romero, 2018). En el siglo XX se concibieron las definiciones de enfoque disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y

transdisciplinario para la educación (Nicolescu, 1997). Una de las afirmaciones más importantes de Nicolescu es que estos enfoques se complementan entre sí. Según el investigador, la disciplina, multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina son como cuatro flechas disparadas desde un solo arco: el conocimiento (Nicolescu, 1997). Desde principios del siglo XXI se buscan activamente las formas y modos de integración de estos enfoques en el currículum. Al mismo tiempo una serie de instituciones y organismos se han integrado para proponer marcos de competencias que son requeridos durante el siglo XXI.

Uno de los marcos más recientes, en el caso de México, fue denominado "Aprendizajes Clave", enfocado en desarrollar actitudes y aprendizajes para toda la vida. Existe una variedad de marcos de competencias del siglo XXI a los niveles locales, regionales y globales. Entre las competencias más reconocidas se encuentran: creatividad (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), el pensamiento crítico (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), la resolución de problemas (Fundación Omar Dengo, 2014), aprender a aprender (Fundación Omar Dengo, 2014), la comunicación (Fundación Omar Dengo, 2014; SEP, 2018; Partnership for 21st century skills, s.f.), la colaboración (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), apropiación de las tecnologías digitales (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), manejo de la información (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), vida y carrera (Fundación Omar Dengo, 2014; Partnership for 21st century skills, s.f.), desarrollo personal y social (Fundación Omar Dengo, 2014; SEP; 2018), ciudadanía local y global (Fundación Omar Dengo, 2014; SEP, 2018). Estas competencias están alineadas con la Agenda 2030 (UNESCO Office, 2017) y "todos los niños, niñas, adolescentes y personas adultas deben desarrollarlas para acceder a empleos dignos y para una participación plena en la sociedad que contribuya al desarrollo sostenible" (Martínez Bravo et al., 2021: 78).

Para insertar la interdisciplinaridad en el currículum, se necesita la elaboración de los lineamientos a diferentes niveles del país. Debido al cambio del rol docente para el siglo XXI, que debe contar con la creatividad y liderazgo en la planeación de las actividades (Criollo Vargas, 2019), el docente en México enfrenta dificultades en cuanto a la sobrecarga laboral y deficiencia en formación con enfoque interdisciplinar (OECD: 2015).

El objetivo de este capítulo es proponer las estrategias de incorporación de idiomas extranjeros, sin depender de su nivel de dominio, en los proyectos

donde predominan otras disciplinas para apoyar su desarrollo. Esto con el fin de compartir la experiencia empírica basada en un estudio de caso con el proyecto internacional de robótica con las y los profesores de idiomas extranjeros.

A lo largo del capítulo se aborda la experiencia de colaboración internacional en el proyecto interdisciplinar dedicado a robótica educativa que se llevó a cabo antes de la pandemia, llamado R2T2 METEOR y que fue organizado por el Instituto Nacional de Investigación en Tecnología y Ciencias Digitales (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique: INRIA) de Francia, la Escuela Politécnica Federal de Lausana en Suiza y la Universidad de las Antillas en la Martinica. En este proyecto participaron tres grupos de niños de 8 a 16 años de Francia, México y Rusia, ubicados en sus países y colaborando a distancia de manera sincrónica y asincrónica. El objetivo del proyecto con duración de una semana fue resolver un reto aeroespacial en línea, de manera colaborativa, utilizando robots Thymio situados en Suiza que se programaban a distancia por los propios estudiantes. Los tres grupos recibieron la misión de calcular los tiempos de impacto en la Tierra de una lluvia de meteoritos.

Siendo interdisciplinar, el proyecto requirió la aplicación de conocimientos desde diferentes disciplinas como programación, matemáticas, así como del trabajo con equipos internacionales, que hablaban idiomas diferentes y cuyos modos de interactuar y manejar la información en muchos casos pueden ser diferentes. Es por eso que los proyectos de este tipo son clave para el desarrollo de las competencias del siglo XXI en el marco interdisciplinar, pues potencialmente incluyen las competencias de colaboración, comunicación, pensamiento crítico, desarrollo social y personal, la ciudadanía local y global, resolución de problemas y creatividad.

En el proyecto se enfocó en el desarrollo de la competencia intercultural, que está ligada al conocimiento de idiomas extranjeros (pero no se reduce a este) y las competencias de comunicación, colaboración, ciudadanía local y global y desarrollo social y personal. Esto debido a los elementos en los que se desglosa la competencia intercultural (Deardorff, 2006; Slot et al., 2019): 1) conciencia de la diversidad de otras culturas; 2) conciencia de su propia cultura; 3) conciencia de la diversidad de lenguas; 4) conciencia sociolingüística; 5) conocimiento de una lengua o lenguas extranjeras a cualquier nivel.

Diseño de la investigación

El estudio realizado fue descriptivo, del tipo exploratorio, mientras que el tipo de investigación fue el estudio de caso (Creswell & Creswell, 2017). Al final del proyecto, se aplicó el cuestionario en línea que constaba de preguntas que pidieron autoevaluar la evolución de tres habilidades: de programación, de idioma francés, y de idioma ruso. En cuanto a la autoevaluación, se pidió reflexionar sobre la evolución de las tres habilidades de manera retrospectiva (antes y después del proyecto). El cuestionario contenía preguntas de escala Likert y preguntas abiertas: 1) Califica tu capacidad para programar robots tipo Thymio (Lenguaje de Programación Visual -VPL) en una escala del 1 al 5, antes de participar en el proyecto R2T2 MTEOR; 2) Califica tu conocimiento del idioma francés en una escala del 1 al 5, antes de participar en el proyecto R2T2 METEOR; 3) Califica tu conocimiento del idioma ruso en una escala del 1 al 5, antes de participar en el proyecto R2T2 METEOR; 4) Califica tu capacidad para programar robots tipo Thymio (Lenguaje de Programación Visual -VPL) en una escala del 1 al 5, después de participar en el proyecto R2T2 METEOR; 5) Califica tu conocimiento del idioma francés en una escala del 1 al 5, después de participar en el proyecto R2T2 METEOR; 6) Califica tu conocimiento del idioma ruso en una escala del 1 al 5, después de participar en el proyecto R2T2 METEOR; 7) ¿Qué actividades relacionadas con los idiomas francés y ruso que realizamos durante este proyecto te parecieron interesantes? ¿Te gustó participar en estas actividades? 8) Si respondiste que "sí" te gustó realizar las actividades relacionadas con los idiomas francés y ruso ¿Podrías especificar por qué te gusto? 9) Después de tanto tiempo, ¿cómo calificarías la importancia de haber participado en este proyecto? (Por ejemplo, ¿Tuvo alguna influencia para los objetivos o intereses en tu vida?)

Estrategias metodológicas implementadas para el desarrollo de la competencia intercultural en el proyecto.

- Pensar en los objetivos del proyecto e identificar el material lingüístico que podría ser aprovechado como parte orgánica del proyecto y no demandará el conocimiento profundo de las normas (por ejemplo, gramaticales) de los idiomas.

Para los fines de este proyecto, dirigido a robótica, se decidió aprovechar comandos de programación y seguimiento de direcciones como: moverse a la izquierda y a la derecha, cuántos pasos tomar, girar, entre otros. Este lenguaje es muy fácil para practicar en francés y en ruso porque la mayoría de estas palabras son adverbios y se pueden utilizar como una sola frase. Esta estrategia se centra en el principio de satisfacción del motivo y el logro del objetivo final de la actividad por medio del discurso (Leontiev, 1981: 22).

- Planear actividades con base en metodologías compatibles con el enfoque interdisciplinar.

El enfoque interdisciplinar enfatiza el proceso y el significado en lugar del producto y contenido mediante la combinación de contenidos, teorías, metodologías y perspectivas de dos o más disciplinas (UNESCO IBE Glossary of curriculum-related terminology, s. f.). Una de las metodologías que se puede aprovechar en este contexto es la Teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1983), que enfatiza la necesidad de integrar en el proceso educativo las ocho inteligencias y promover su diversidad entre alumnos.

Se decidieron actividades que promuevan las inteligencias visual-espacial e inter- e intrapersonal. Entre las actividades se aplicó el ejercicio de dirigir al grupo para que se muevan con instrucción de comandos en diferentes idiomas, francés y ruso, primero con la Instrucción de facilitadores, y después con los compañeros de clase. Primero con los ojos abiertos y después con los ojos cerrados. Fueron actividades que promueven la interacción entre el grupo y el liderazgo. Además, promueve la autoconfianza, disminuyendo el miedo por hacer errores, y promoviendo la conciencia de que todo se puede aprender.

- Incluir el material cultural de diferentes países en los horarios del proyecto.

Durante la pausa de comida se vieron videos producidos en los países de Francia y Rusia con los temas sobre la exploración del espacio y se organizaron videollamadas entre los tres equipos para intercambiar frases de saludo, despedida y para preguntarse los nombres en idiomas diferentes, con apoyo de los facilitadores del proyecto.

Esta estrategia se fundamenta en que las diferencias o similitudes culturales se pueden aprovechar como una forma de fortalecer la motivación de los alumnos (Kapukaya, 2020), para aprender idiomas, así como la motivación de participar en el proyecto interdisciplinar como tal.

Resultados

Los resultados del cuestionario demuestran que, según la autopercepción de los niños, sus conocimientos avanzaron con relación al conocimiento inicial de cada tema. El grupo inicialmente tenía nociones de programación, y su apropiación del idioma y cultura francesa no estaba al nivel inicial. El conocimiento previo del idioma ruso era casi nulo. Por lo tanto, al autoevaluar sus habilidades, lo que más avanzó fue el conocimiento de ruso, seguido del francés y luego de robótica.

Las manifestaciones de alumnos indican que las actividades implementadas fueron positivas, que les permitieron conocer algo nuevo y generar conciencia de que existen cosas nuevas que se pueden aprender, por ejemplo, en la pregunta 7, 8 y 9 se obtuvieron estas respuestas que nos permitieron llegar a diversas conclusiones:

Pregunta 7. ¿Qué actividades relacionadas con los idiomas francés y ruso que realizamos durante este proyecto te parecieron interesantes? ¿Te gustó participar en estas actividades?

"Ya conociendo el idioma francés, no tuve problemas, en cambio me divertí tratando de enseñar a los demás cómo pronunciar ciertas palabras necesarias para la comunicación. Nunca había oído ni aprendido el ruso, y me pareció muy padre aprender ciertas palabras aún si no seguiría trabajando en ello más tarde. Siempre me ha interesado participar en este tipo de actividades donde puedes comunicarte con personas de tu misma edad en otros países, porque cada quien tiene ideas diferentes, y no solamente porque todos somos únicos, también es una cuestión de cultura."

"Me gustó cuando nos organizamos para que unos fueran los robots y los demás tenían que guiarlos en francés y en ruso."

Pregunta 8: Si respondiste que "sí" te gustó realizar las actividades relacionadas con los idiomas francés y ruso ¿Podrías especificar por qué te gusto?

"Es conocer un poco de algo increíble."; "Porque aprendí cosas tecnoló-

gicas de otros países", "Por las dinámicas", "Porque aprendí nuevas cosas y me divertí haciendo las actividades".

Pregunta 9: Después de tanto tiempo, ¿cómo calificarías la importancia de haber participado en este proyecto? (Por ejemplo, ¿Tuvo alguna influencia para los objetivos o intereses en tu vida?)

Claramente, pienso que tiene mucha influencia en tu vida porque te hace pensar si este tipo de actividad te gustó, si te gustaría continuar o ir aún más lejos en los conocimientos que adquiriste. Aparte de que más tarde puedes mencionar que participaste en estos eventos, algo que traerá algún bonus a tu estatus, es una linda experiencia conociendo otras personas y aprendiendo al mismo tiempo.

Conclusiones

El incluir materias diferentes en los proyectos interdisciplinares puede ser útil para motivar a los alumnos, potenciar el desarrollo de las competencias múltiples y proporcionarles variedad de actividades que son excelente opción para descansar, ampliar su perspectiva sobre el mundo, y potenciar el desarrollo de la competencia intercultural en el caso de incluir idiomas extranjeros en el proyecto.

Es necesario investigar con el análisis más profundo cualitativo y cuantitativo el impacto de diferentes estrategias metodológicas para potenciar la competencia intercultural en proyectos interdisciplinares. La interdisciplina es el presente y el futuro de las profesiones, donde la formación del perfil intercultural juega uno de los papeles claves.

Creemos que hacer una propuesta metodológica para integrar el proceso de aprendizaje / enseñanza de idiomas extranjeros en otros proyectos, especialmente a la luz de la tendencia mundial de la educación inter-, trans- y multidisciplinaria, ayudará a los profesores de idiomas extranjeros a mejorar y expandir los límites de su desempeño y actividad profesional en diferentes niveles educativos, pero principalmente en los niveles de educación primaria y secundaria.

Referencias

Battelle for Kids. (s.f.). Framework for 21st Century Learning. https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources. Consultado el 3 de agosto de 2022.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Criollo Vargas, Marcia Iliana. (2019). Competencias del docente del siglo XXI. Revista Vinculando. Recuperado de https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002

Fundación Omar Dengo. (2014). Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. El Domo Comunicación. https://es.scribd.com/document/379797598/competencias-del-siglo-XXI.

Gardner, Howard. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Kapukaya, K. (2020). Multiculturalism and Motivation on Foreign Language Learning. International Journal of Social Sciences, 4(19), 74-110.

Leontiev, A.A. (1981). Psychology and the Language Learning Process. Oxford: Pergamon.

Martínez Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. Revista Latina De Comunicación Social, 79, 76-110. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508

Nicolescu, B. (1997, 12-14 de noviembre). The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development [sesión de conferencia]. International Congress Universities' Responsibilities to Society, Bangkok, Thailand. http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php

OECD. (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. Recuperado de https://doi.org/10.1787/9789264225442-en

Partnership for 21st century skills. (s.f.). P21 Framework definitions. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Sanabria, Z. Jorge C. & Romero, M. (2018). 21st century competences in co-technocreative projects. Mexican Journal of Distance Baccalaureate, 10 (19). http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/64889.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Los Fines de la Educación del siglo XXI. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes Clave para la Educación integral. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?state=published

Slot, P., Romijn, B., Francot, R., Pastori, G., Pagani, V., Mangiatordi, A., Sarcinelli, A., Falcone, C., Ripamonti, D., Capelli, I., Sharley, S., Martino, S., Pipitone, G., Nata, G., Guichard, S. & Cadima, J. (2019). D5.4. A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness. ISOTIS. Recuperado de https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c7d73b53&appId=PPGMS

UNESCO IBE Glossary of curriculum-related terminology. (s. f.). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2017, 24 y 25 de enero). E2030: educación y habilidades para el siglo XXI [reporte]. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117/PDF/250117spa.pdf.multi

§

Inna Artemova es Doctora en Ciencias Filológicas con especialización en lingüística por la Universidad Estatal de San Petersburgo en Rusia. Ha impartido docencia en la Facultad de Filología en su universidad natal y en la Facultad de Cultura Comparada de la Universidad de Tsukuba, en Japón. Actualmente es profesora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, en México, donde desarrolla la línea de investigación de Convergencia Tecnológica y Ciencias Humanísticas y es líder del Cuerpo Académico Consolidado UDG-CA-1058 "Innovación, Creatividad y Tecnología en la Educación y la Cultura". Orcid ID: 0000-0003-0909-8406. ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Inna_Artemova. Twitter: https://twitter.com/ArteInna. artemova@suv.udg.mx

La escritura creativa en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dra. Yvonne Cansigno Gutiérrez
Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco

"La escritura es la pintura de la voz"
Voltaire

Resumen

En el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras en educación superior, la escritura creativa es una actividad que permite desarrollar la imaginación, la originalidad y la inventiva del estudiante universitario. Es un proceso en el cual están comprometidos una serie de elementos clave como son la lectura, la consulta y la investigación desarrollando habilidades y estrategias que faciliten la producción escrita. Dado que en el proceso de la escritura creativa se involucran aspectos cognitivos y afectivos, así como el conocimiento de la lengua meta a través de la competencias lingüística, comunicativa e intercultural; es fundamental centrarse en el lenguaje, entender su funcionamiento y aprender diferentes técnicas, reflexionando en la metodología idónea para experimentar el placer de escribir en una lengua extranjera. Con este texto, me permito reflexionar en la importancia y beneficios que implica la escritura creativa en el aprendizaje de un idioma, retomando una serie de propuestas y actividades didácticas que posibiliten el acompañamiento, la orientación y la corrección en su proceso.

Introducción

El desarrollo de la expresión escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un proceso complejo de la parte del docente y de los aprendientes. Adquirir la competencia de escribir correctamente en un idioma extranjero, implica no sólo reflexionar sobre el sistema individual de creencias y valores en lengua materna, sino también sistematizar una serie de estrategias y conocimientos en

lengua extranjera que permitirán facilitar y poner en práctica los mecanismos de adquisición para la producción escrita en el idioma estudiado. Para comprender el proceso, es preciso poner en juego una metodología basada en la responsabilidad del que la aprende, quien de manera autónoma debe repensar sobre su propio aprendizaje, revalorizar sus prácticas constantes en su producción escrita en su lengua y en la lengua meta, así como valuar la interacción que mantiene con el docente que le acompaña, orienta y corrige en su proceso.

Asimismo, la producción escrita es una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que a su vez fomentan la aplicación de las funciones retóricas como son la descripción de un parámetro general y todos sus matices: la definición, la explicación, la ejemplificación, la ilustración, la comparación, la integración, la generalización, la elaboración de hipótesis y la crítica.

El hecho de lograr autonomía en la expresión escrita se construye a medida que se encuentra y logra desarrollar una metodología adecuada. Desde este punto de vista, y a partir de nuestra experiencia en la UAM-A, retomaré una serie de reflexiones orientadas a desarrollar la escritura en FLE como una práctica cotidiana necesaria y creativa y como una necesidad académica en la formación profesional. Se pretende mostrar que la producción escrita es un proceso autónomo y eminentemente creativo.

Comunicar en lengua escrita

Frecuentemente, la producción escrita en lengua extranjera ha sido considerada como un conjunto de «savoirs-*faire*» que se adquieren de acuerdo con modelos que se vinculan directamente con la lectura de textos modelo, con el aprendizaje de reglas gramaticales y de ortografía y con necesidades institucionales marcadas en los programas de estudio (elaboración de resúmenes, cuadros, bitácoras, ensayos). Este tipo de actividades conlleva a una producción guiada y a una serie de ejercicios automatizados que limitan a menudo la creatividad del aprendiente.

Cabe señalar que, dentro del esquema de la comunicación escrita, el comunicar implica la interacción de varios elementos: las condiciones de producción del emisor, las condiciones de recepción del receptor, el texto producido en el idioma estudiado, el contexto, la forma, el contenido y el estilo. Pero esta experiencia no se desarrolla necesariamente de manera solitaria, y

en la mayoría de los casos, es el resultado de vivencias o experiencias personales y de la práctica del empirismo puro ganado a lo largo de la historia académica del aprendiente, tomando en cuenta desde su formación inicial en lengua materna.

Una retrospectiva metodológica

La producción escrita a través de los diferentes enfoques pedagógicos nos permite comprender su desarrollo metodológico desde el punto de vista histórico y dilucidar sobre los modelos que han influido su desarrollo a través de las diversas metodologías en FLE, en particular en las instituciones educativas mexicanas:

- Enfoque gramatical-traducción: a partir de autores célebres se realiza la práctica de la redacción con base en textos modelos.

- Enfoque audio-oral: surge en los años 40 en Estados Unidos y con el estructuralismo Bloomfieldiano se insiste en ejercicios de transformación y substitución para desarrollar la producción escrita, haciendo énfasis en las estructuras lingüísticas retomadas del oral.

- Enfoque estructuro-global-audiovisual: inicia en 1953 en la Universidad de Zagreb y se extiende rápidamente, es la época donde el escrito refuerza el oral y el dictado se vuelve una actividad privilegiada.

- Enfoque cognitivo: se destaca en 1971 con Ausubel y Caroll, quienes sugieren un equilibrio entre oral y escrito y un trabajo sistemático de estructuras gramaticales y vocabulario.

- Enfoque comunicativo: comienza con *Threshold Level English* en 1975, con el Nivel Seuil en 1976 y con el libro *Situation de l'écrit* de Sophie Moirand en 1979. Es una etapa donde el escrito retoma finalmente la importancia requerida con la leyenda "enseñar el escrito es enseñar a comunicar por y a través del escrito".

Con los enfoques precedentes, se muestra que no existe lo que se llama un texto "bien escrito", sin embargo, a partir de la experiencia pedagógica, se sugiere desarrollar prácticas sencillas y eficaces para facilitar el proceso y lograr textos correctamente coherentes y escritos cuyo tratamiento contenga la información que se requiere y con los procedimientos específicos de una metodología acorde a las necesidades.

Las sesiones de sensibilización pueden favorecer la producción escrita y son necesarias, ya sea en el aula de clase o en formato de talleres de redacción. La importancia de seleccionar las actividades académicas para abordar los tipos de textos y el hecho de proponer actividades didácticas para desarrollar la competencia escrita en el contexto universitario tendrá un impacto profesional para el desarrollo y la adquisición de esta habilidad y se reflejará en el saber-hacer académico y profesional.

En preciso señalar, que el conocimiento y la reflexión hacia los diferentes tipos de textos es fundamental en la práctica de estrategias para la redacción. Para ello es preciso delimitar los siguientes aspectos

- Tipos de textos: divulgación, especializados (científicos), literarios (poemas, cartas, apólogos, fragmentos de guiones de teatro, extractos de ensayos, diálogos, diarios de vida, autobiografía).

- Características de los textos: descriptivos, explicativos, argumentativos, discursivos.

- Tipos de documentos: artículos de diccionario o enciclopedia, prefacios, artículos de prensa, extractos de crítica literaria, guiones de teatro, películas, documentales.

- Información sobre los temas que se van a redactar con el propósito de adquirir ciertas prácticas para informar, describir, explicar, argumentar y narrar.

- Retención de lo esencial de un tema, definición de la problemática, distinción de los argumentos para convencer, decisión para emitir las propias reflexiones, disposición para encontrar los procedimientos de escritura, interactuar o influenciar la sensibilidad del destinatario.

Entre las estrategias a desarrollar dentro y fuera del aula de clases se sugiere:

- Un entrenamiento a partir de la lectura y el estudio de textos de distinta índole con el propósito de observar y analizar su contenido.

- Un entrenamiento a partir de la construcción y el significado de los textos que oriente a seleccionar, organizar y ordenar información relevante.

- Un entrenamiento a partir de la redacción de los textos en contextos de comunicación promoviendo la imaginación, la definición de estilos, la redacción y la revisión de los mismos.

- Un entrenamiento a partir de la construcción de un texto a partir de parámetros discursivos bien establecidos que conduzca a elaborar cartas, oficios, descripciones, Currículum, ensayos y resúmenes.

Para ello es necesario crear un clima de confianza donde el error sea permitido y la reescritura polisémica pueda ser un mecanismo que favorezca la escritura de una manera autodirigida y a la vez creativa. Frecuentemente los docentes limitan la libertad de los aprendientes para orientar una metodología precisa y truncan el proceso de corrección, no enriqueciendo las diferentes versiones elaboradas por ellos.

Estrategias de escritura

En lo que se refiere a las estrategias de escritura, es fundamental buscar un plan de acción y los procedimientos adecuados para sugerir la creatividad a seguir por parte del aprendiente con el objeto de delimitarlas de manera individual y conjunta:

A. La reescritura por imitación:

- Observación de textos con el objeto de llegar a una lectura detallada y a la definición y características de los diversos tipos de textos propuestos.

- Elaboración de esquemas, cuadros sinópticos para distinguir la información relevante y temática del texto.

- Reescritura de párrafos de acuerdo con un modelo.

- Práctica del "pastiche" ... (imitación del estilo del autor)

B. La reescritura por transposición:

- Cambio de género (párrafo de una novela a diálogo teatral).

- Cambio de narrador (reemplazar la tercera persona por la primera persona).

- Cambio de punto de vista (borrar al narrador del contexto).

- Cambio de formato del discurso (explicativo a narrativo, descriptivo a explicativo por cuestionarios).

- Cambio de registro de lengua (formal a familiar, especializado a cotidiano-estándar).

- Cambio de registro cómico a trágico.

- Transposición de un diálogo de un autor o una autora de otra época a un debate actual.

C. La reescritura por reducción:

Se parte de la reducción de párrafos amplios del texto considerando los siguientes elementos:

- Respetar la progresión lógica.
- Conservar la idea principal.
- Descartar las ideas secundarias.
- Condensar les enumeraciones con la ayuda de un término que las englobe.
- Evitar el uso de descripciones y/o explicaciones innecesarias.

D. La reescritura por amplificación:

Se pretende parafrasear uno o varios párrafos con las sugerencias siguientes:

- Agregar ejemplos.
- Reformular un breve párrafo con la ayuda de sinónimos, palabras que pertenecen al mismo campo lexical.
- Explicar la expresión (parafrasear).
- Desarrollar la idea principal.
- Dar definiciones o explicaciones más completas al texto.

Observaciones pertinentes: hacia una escritura creativa

Para la aplicación de un enfoque de enseñanza-aprendizaje que beneficie el proceso de la expresión escrita se deben considerar también los obstáculos más frecuentes en materia para la toma de decisiones con el objeto de conformar una metodología viable y adecuada a las necesidades previstas de los aprendientes. El proceso de desarrollo de la habilidad escrita en el aprendiente es muy semejante en lengua extranjera al de su lengua materna.

- El tiempo de aprender a redactar correctamente implica mayor dificultad que el desarrollo de las otras habilidades.

- Las estrategias frecuentemente utilizadas son limitadas o inadecuadas: no existe seguimiento por parte del docente, se adoptan las mismas metodologías para todos los niveles y los diferentes tipos de aprendientes (visuales, auditivos, kinestésicos).

- La competencia lingüística es deficiente desde la formación inicial en lengua materna del aprendiente lo cual lo lleva a arrastrar vicios y manías que transfiere en el aprendizaje de la lengua extranjera (intenta traducir de su lengua a la lengua meta y son visibles y frecuentes las transferencias entre ambas lenguas)

- Los textos redactados en base a textos modelos en el ejercicio y práctica de la redacción en lengua extranjera contienen menos informaciones, el vocabulario es más restringido, se da un mal uso de conectores y por consecuencia se nota falta de cohesión y de coherencia.

- Falta un trabajo sistemático y una retroalimentación entre el docente y el aprendiente (no hay un seguimiento docente-aprendiente y el proceso no se concluye generalmente, se queda en versiones preliminares).

- Los criterios para evaluar un texto escrito son variados e involucran la práctica y la subjetividad del docente. De acuerdo con parámetros internacionales en LE, la corrección es rígida y eminentemente ortográfica.

Del mismo modo, cuando el docente no tiene la formación adecuada para orientar a los aprendientes en el proceso de una escritura creativa, algunas de las dificultades que se reflejan en los textos de los aprendientes son las siguientes:

- Vocabulario restringido y/o limitado.

- Sintaxis simple.

- Falta de marcas de cohesión.
- Falta de argumentos.
- Incoherencia temática en el interior de la frase, del párrafo o de la secuencia.
- Tendencia a realizar traducciones sistemáticas de la lengua materna.
- Utilización de estructuras imprecisas.
- Ortografía y puntuación confusa.
- Desorden para estructurar la introducción, el desarrollo del cuerpo del texto y la conclusión.
- Traducción directa del diccionario.
- Utilización de párrafos breves y/o incompletos.

Otro de los aspectos relevantes para la redacción de textos creativos por parte del aprendiente, es el hecho de involucrar vivencias cotidianas y académicas significativas. El papel del docente es factor fundamental en la orientación y retroalimentación, ya que él dirige, facilita y explicita las tareas a ejecutar. De igual forma, el docente es fuente de motivación y entusiasmo para llevar a cabo una tarea de esta naturaleza. Por tanto, es pertinente sugerir las diferentes realidades que pueden suceder en una clase de esta índole desde la perspectiva de instructor.

Entre las sugerencias a considerar en los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje de Francés Lengua Extranjera en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco con alumnos universitarios de licenciatura y posgrado que provienen de las tres divisiones (Ciencias Básicas de la Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño), se ha llevado a cabo un trabajo sistemático en la lengua extranjera con los objetivos que se mencionan a continuación:

- Nivel básico

- Descripción personal, descripción de personajes célebres y de la vida cotidiana, invitaciones breves, mails, cartas (énfasis en el tiempo presente).

- Nivel intermedio

- Descripción de anécdotas personales, descripción de personajes célebres fallecidos y de personajes de textos narrativos, elaboración de cuadros sinópticos a partir de textos de divulgación y textos especializados (utilización del presente, pasado y futuro).

- Nivel avanzado

- Descripción de anécdotas personales, elaboración de narraciones, resúmenes de textos especializados y de divulgación (utilización de todos los tiempos verbales).

En el caso particular del tratamiento de textos especializados donde se requiere un trabajo académico para que el aprendiente universitario logre propósitos profesionales elaborando ensayos vinculados a sus carreras, se trabajado con la metodología siguiente: -a partir de la lectura de textos en LE se logra desarrollar estrategias de escritura y para ello es preciso proporcionar herramientas para:

- Reconstruir el sentido de los textos, relacionar información del texto con conocimientos previos,

- delimitar estructura y organización del texto,

- lograr un modelo para el tratamiento de la información,

- describir la situación inicial (introducción, temática, propósito),

- estructurar el cuerpo del texto (información relevante coherente en textos especializados, descripción de personajes, lugares, tiempo y espacio en textos narrativos,

- elaborar cuadros sinópticos y

- estructurar generalizaciones y/o la conclusión.

En el contexto universitario de la UAM-A y en los diversos niveles de FLE, se observa sensiblemente que el proceso de escritura es muy semejante al del español como lengua materna. Además, existe cierta regresión en las primeras etapas de producción escrita tanto en lengua materna como en la lengua extranjera estudiada. Krashen (1985), por su parte afirma que « existe una oposición entre la adquisición, proceso inconsciente que conduce a una competencia y al aprendizaje, proceso en el cual los aprendientes son al contrario conscientes de los hechos de la lengua y cuidadosos en dichos aspectos»

Esto permite de afirmar que los nuevos conocimientos de la lengua extranjera en la práctica de actividades de comprensión son muy recomendables para la redacción y abre la oportunidad de retomar el proceso de lectura, escritura y reescritura. Ya Peytard en su libro *Littérature et classe de langue* pretende que el texto literario además de constituir un campo de trabajo, un lugar de exploración pedagógica, pueda ser considerado como un objeto-producto que induzca a lecturas múltiples, variables, plurales, con gran disponibilidad polisémica y como un laboratorio lingüístico donde el aprendiente tenga la oportunidad de observar, analizar y de comprender lo que representa la lengua y cómo funciona para posteriormente redactar sin prejuicios.

Por otra parte, es preciso señalar que un número importante de aprendientes tienen la tendencia de consultar el Internet, buscar información y pegarla vilmente en su producción escrita, sin tomar en cuenta la estructuración de esta y por ende faltando coherencia, cohesión y una integración pertinente para elaborar un texto interesante y original. Es necesario que la participación creativa del aprendiente cumpla su objetivo y evite resultados fragmentarios en las versiones finales de los textos redactados.

En la concepción educativa de la UAM-Azcapotzalco, la formación de investigadores es un punto esencial en las diversas carreras. Para ello, el alumno está obligado a crear hábitos de estudio a nivel individual y grupal que le permitan logros y habilidad al redactar. Hay un número considerable de estudiantes que no han desarrollado una competencia adecuada y conveniente en producción escrita y mucho menos en lengua extranjera. Sus docentes se limitan a corregir en los trabajos elaborados (resúmenes, ensayos, investigaciones terminales…), las faltas de ortografía frecuentes, el contenido y algunas veces el propio estilo. Sin embargo, esto no es suficiente, en cambio es un aspecto muy revelador, en cuanto a la adopción de parámetros y metodologías de evaluación para corregir la expresión escrita.

Otro aspecto que resulta también importante en la valoración y evaluación de la redacción universitaria es la autoevaluación, proceso aún más complejo si el docente no tiene un seguimiento y una interacción con el aprendiente.

Los Centros de Autoacceso, los talleres de redacción y los diversos programas informáticos de aprendizaje individualizado ofrecen la posibilidad de la corrección y la autocorrección. Con los programas computacionales, el aprendiente logra cierta autonomía en la corrección de la ortografía, la búsqueda de campos lexicales, las cadenas anafóricas o los conectores y la presentación final.

Pero la labor y los consejos, es pertinente que el docente motive y enriquezca el propósito de la escritura creativa, recreando la posibilidad de la producción escrita.

Conclusión

La expresión escrita es una de las habilidades más complejas a desarrollar e implica un proceso de aprendizaje personal y responsable. La importancia de la redacción en el ámbito académico implica de toda una profesionalización.

Escribir es una habilidad que no debe evaluarse por las fallas en la sintaxis y la morfología o bien por los errores de ortografía o gramaticales que comete el aprendiente en el momento de redactar. La interacción entre el aprendiente y el docente debe orientarse a desarrollar una competencia escrita de manera autónoma y a planear actividades que conlleven al logro de metodologías adecuadas a sus necesidades, sus motivaciones y su creatividad.

El docente juega un papel preponderante como asesor en las metas de entrenamiento de la escritura creativa y debe proveer y hacerse de herramientas que lo alejen de su práctica rutinaria en redacción. Por otra parte, el problema del marco conceptual de creencias y valores marca en las instituciones mexicanas una tradición oral contra aquellas que privilegian la lengua escrita.

Entre los obstáculos más marcados en la escritura de una lengua extranjera como se encuentran: la lengua oralizada escrita, se escribe como se habla, la fragmentación del pensamiento para dar coherencia o cohesión, las digresiones, la ausencia de sistematización en el proceso de la producción escrita en lengua materna desde los niveles básicos de enseñanza, la falta de difusión cultura en algunos ámbitos y la fragmentación en una metodología sistematizada de la escritura.

Para conducir y guiar, en tanto que docente, es preciso planificar ejercicios base, motivar la creación y revisar cuantas veces sea necesaria las versiones elaboradas por los estudiantes hasta el logro de una bella versión definitiva.

Tal como lo plantea Daniel Cassany (2008), es preciso pensar a la escritura como una acción que se desarrolla a través del tiempo y ocurre en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos compositivos.

Referencias

Cassany, D., Luna, M., y Sanz G (2008). *Enseñar lengua*. Madrid : Grao.

Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

Van Dijk, T.A., et W. Kintsch. (1983). *Stratégies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press inc.

Grellet, F. (1992). *De la compréhension à la production in L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Eterstein, C., Lesot, A., Dauvin, S., Eterstein, C., et Aguettaz, F. (2001), Les nouvelles pratiques du français, Paris : Hatier.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.London: Longman.

Peytard, J. (1982), Littérature en classe de Langue : français langue étrangère, Paris: Hatier.

§

Yvonne Cansigno Gutiérrez es profesora investigadora de FLE del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Coordinadora de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea. Miembro del Área del de Investigación Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Coordinadora del CA PRODEP "Lingüística Aplicada y Literatura Comparada e Innovación Tecnológica". Publicación de artículos en Didáctica de FLE, Literatura Francesa e Hispanoamericana en revistas y libros especializados. Coordinación de tres libros colectivos : Défis d'écriture, 2010, *Le Français au Mexique : hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux* 2018, Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas, 2021.

—LITERATURA—

Sor Juana y sus enigmas

Dr. Mario Calderón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente trabajo será desarrollado mediante la estilística, analizando algunos detalles del lenguaje de los *Enigmas,* último poemario de Sor Juana; se interpretará también el significado de otros términos lingüísticos que se relacionan con la biografía y el medio social de Sor Juana que también parecen enigmas.

Introducción

Es difícil abordar el tema de la poesía de esta poeta porque se trata de la obra de una escritora legitimada por la literatura y la cultura mexicana y universal. ¿Qué sentido tiene entonces desarrollar este tema? Me parece que su valor es histórico y fortalece la identidad del mexicano contemporáneo además de representar también un modelo artístico cuyo estudio colabora en la educación de la sensibilidad del individuo.

La obra de la escritora debe continuar estudiándose desde todos los enfoques empleando nuevas metodologías con la idea de que la literatura es polisémica y es, como pensaba Jorge Luis Borges, todo lo que se pueda decir de un texto.

Sor Juana Inés de la Cruz nació el 12 de noviembre de 1648 en San Miguel Nepantla, Estado de México y murió el 17 de abril de 1695 en La Ciudad de México. Sobre estas fechas podemos realizar dos observaciones importantes para la literatura y la cultura novohispana: la primera, que la escritora absorbió casi completa la sensibilidad de la segunda mitad del siglo XV11 de la que fue fruto su obra, una sensibilidad barroca en una colonia de España angustiada por la desigualdad de género, la lucha terrible de castas y la imposición brusca de la religión cristiana manifestada únicamente en su estructura, pero no

en la esencia: la piedad y el amor al prójimo. La segunda razón por la que son importantes esas fechas es porque Sor Juana vivió en el centro casi exacto de la cultura y el tiempo de la colonia. Si analizamos el periodo histórico de "La colonia" rastreando las dos caras, la del consciente y la del inconsciente, vista la etapa histórica como un todo, una obra total, encontramos que el personaje central de la cultura también vivió en el centro de esa etapa histórica. Estas son las evidencias: considerando que la época inició el 13 de agosto de 1521 y que finalizó el 27 de septiembre de 1821, su duración fue de trescientos años un mes y catorce días, por tanto, la mitad de "La Colonia" fue el 12 de octubre de 1671. Sor Juana Inés de la Cruz vivió la mitad de su vida el 15 de febrero de 1672; esto muestra que el personaje central de la cultura novohispana vivió también aproximadamente en el centro de este periodo histórico.

Además, sí atendemos al significado del topónimo donde nació, hallamos que Miguel, según el *Diccionario de nombres propios* de Gutierre Tibón (1986): procede de la voz hebrea *mi-ka- El* "quién es como Dios", esto es, metáfora de exhortación. Y Nepantla, de acuerdo con el *Diccionario de Náhuatl de Remi Simeón* (1997), es un adverbio de lugar que significa "en medio". El significado total es "Exhortación o llamada de en medio", es decir. que de acuerdo con el significado del lugar donde nació, también significa "Llamado o exhortación de en medio, por tanto, Sor Juana parece marcada por el concepto de "Lo central". Y si hacemos caso a la etimología de los nombres de personajes para conocer el significado del nombre de Sor Juana Inés de la Cruz, veremos que éste es el siguiente: Juana. Hebreo, Johanan: "Yave es benéfico, Yave es misericordioso". Yave, Dios, tal vez pueda entenderse como metáfora de excelencia, por tanto, "Excelencia benéfica, misericordiosa".

Inés. Del griego "puro, casto". Por etimología popular se ha acercado a Agnus, el cordero, símbolo de pureza e inocencia.

Cruz: sufrimiento, instrumento de martirio.

Nombre y obra se relacionan, si reflexionamos que ésta, la mayor poeta novohispana, murió al ayudar a su prójimo y que una de sus obras más valoradas es *El divino Narciso* y al Divino Narciso, Cristo, se le nombra también "el Divino carnero o Divino cordero" que fue sacrificado.

Y otro acontecimiento que resultó simbólico es que Sor Juana ingresó en 1669 en el convento de San Jerónimo cuyo significado es "El de la palabra sagrada" y la monja, como escritora, estuvo dedicada a la palabra sagrada.

Otro punto digno de reflexión es el hecho de que, en 1665, cuando Sor Juana cumplió 14 años, subió al trono español Carlos II, el último Rey de La Casa de Austria a quien el pueblo llamaba "El hechizado". El suceso fue tan grave que, si atendemos al fenómeno de sincronicidad, según el concepto del psiquiatra Carl Jung y el físico Wolfang Pauli, encontramos que, ese mismo año, hizo erupción el volcán Popocatépetl (Von Woebeser 130.[1] Por supuesto que sólo se trata de una coincidencia, pero una coincidencia significativa como llamaba Carl Jung a la sincronicidad.

En 1675, Asumió el poder Mariana de Austria, la madre de Carlos II, como Regenta. Este acontecimiento significa que desde esa fecha hasta 1700 que muere el rey y asciende al trono Felipe V, el primer rey de la Casa de Borbón, se exacerbó, a pesar del machismo dominante, en la política y en la cultura del Imperio Español el espíritu femenino del cual Sor Juana fue la máxima exponente como escritora. Recordemos que Pedro Calderón de la Barca había muerto en 1681.

En La Nueva España, como consecuencia del predominio del espíritu y la sensibilidad femenina, se inició la construcción de la Basílica de la Virgen de Guadalupe en1695, el año que Sor Juana acababa de fallecer.

Otras evidencias de que en el último cuarto del siglo XVII hubo gran exacerbación del espíritu femenino son los siguientes hechos: al final del sistema, cuando terminaba el gobierno de La Casa de Austria, como al final de todos los sistemas, aparece la deformación manifestada de varias maneras (Recuérdese los sucesos y augurios ocurridos en Tenochtitlan previos a la conquista como el nacimiento de niños deformes referido por Fray Bernardino de Sahagún y Fray Diego Durán), en este caso se debilitó el espíritu masculino con la presencia de personajes como Carlos II, el hechizado, que en realidad padecía cierto retraso mental, y apareció también como máxima figura eclesiástica en La Nueva España, el misógino Arzobispo Francisco Aguiar y Seixas. Además, sobresalieron otros personajes femeninos muy importantes en la sociedad y la cultura de La Nueva España como "La China Poblana", Catarina de San Juan, una mujer oriental que colaboró con la identidad de la mujer mexicana; su vestido fue inspiración para el uso de uno de los trajes típicos. A este personaje se le atribuyeron visiones y actos de milagrería, murió en 1688. Existieron otras mujeres que, como explica Mabel

[1] Jung define este concepto del siguiente modo: "Empleo, por consiguiente, el concepto general de sincronicidad en el sentido específico de la coincidencia temporal de dos o más acontecimientos, no relacionados entre sí casualmente, cuyo contenido significativo es idéntico o semejante" (Jung 35).

Moraña en su artículo "Sujetos sociales: poder y representación" al comentar el libro *Plotting woman gender and representation in México* de Jean Franco "en muchos casos el fervor religioso se abría a una experiencia del cuerpo que bordeaba lo herético y no estaba exenta de sensualismo y exacerbación intelectual, rasgos que permitían sublimar la represión a que obligaba la vida religiosa y adentrar el yo en zonas menos regulables de la interioridad. Visiones, raptos y revelaciones eran, en ese sentido, formas alternativas de "lenguaje" del yo. Un "lenguaje de deseo" (Franco 19) y de conocimiento para-racional, y constituían modos de compensación simbólica para las mujeres. Por esta razón Franco reconoce en estas prácticas un valor transgresor y subversivo, como ilustran los casos de María de San José y María de Jesús Tomelín (El lirio de Puebla) estudiados por esta autora" (Moraña 63).

Los Enigmas de Sor Juana

Un enigma es un "dicho o conjunto de palabras de sentido encubierto para que sea difícil entenderlo. Enigmas de escasa entidad son la adivinanza y el acertijo" (Sagredo 93)

El *diccionario de la real academia española de la lengua* lo define "dicho o conjunto de palabras de sentido artificiosamente encubierto para que sea difícil entenderlo o interpretarlo" (838)

Fernando Lázaro Carreter considera que, desde el punto de vista de la retórica, el enigma es una alegoría. Afirma que:

> es un procedimiento retórico mediante el cual se expresa un pensamiento, traduciéndolo a imágenes poéticas, de tal suerte que entre los elementos de la rama "real" y de la imaginativa, existe correspondencia. Ordinariamente, se parte de una comparación o de una metáfora; así, Berceo, en su introducción a "Los milagros", parte del supuesto El paraíso (término real) es como un prado (imagen), y expone su visión deleitosa del paraíso como un prado, en el que hay fuentes (= los evangelios), aves (= los santos), flores (= los nombres de la virgen), etc. Cuando la correspondencia entre la imagen con sus notas y el término real con las suyas, no se percibe con claridad, se produce el enigma: "en la redonda/ encrucijada/ seis doncellas/ bailan/ tres de carne/ y tres de plata./ Los sueños de

> ayer las buscan/ pero las tiene abrazadas/ un Polifemo de oro (= la guitarra) (García Lorca, pp. 34-35)

El enigma es definido como una alegoría, pero, al contrario, la alegoría no es un enigma debido a que éste posee una estructura propia, en cambio, el enigma popular, la adivinanza, está más delimitada y aceptada como un subgénero del folclor del tipo del folk-literature. Tanto el enigma culto como la adivinanza popular constituyen, en realidad, una forma poética con fundamento en la organización del contenido. Igual que cualquier poema, el enigma y la adivinanza son macro palabras o macro signos lingüísticos con un significado, el tema o idea eje, y un significante, la estructura.

El enigma culto como el popular, la adivinanza, por tradición, han constituido un juego intelectual que ha practicado el pueblo y constituían, junto con el cuento popular, una de las escasas diversiones cuando todavía no existía la radio ni la televisión.

Por una vieja costumbre, los habitantes de la capital de la Nueva España se reunían, generalmente por las noches, con los miembros de la familia o con los amigos para divertirse preguntando enigmas o adivinanzas.

El enigma procede del epigrama griego y tanto el enigma culto como la adivinanza popular "se constituyen sobre la riqueza de invención, la versatilidad y la colocación de imágenes y comparaciones a manera de viñetas, como en el epigrama griego. Por eso resulta significativo que los tratadistas y poetas del renacimiento clasificaran el epigrama y el enigma como una misma forma literaria. Julio César Scalígero, por ejemplo, en sus *Poetices libri septem*, en 1561, incluye el enigma en su capítulo sobre el epigrama" (Beutler, p. 247).

Desde el punto de vista lingüístico, el enigma culto y la adivinanza constituyen un fenómeno digno de atención porque, por su naturaleza, contiene la descripción semántica de una persona, animal o cosa, para que una segunda persona confirme su nombre. Por eso, se puede argumentar que el enigma y la adivinanza son juegos que se fundamentan en la arbitrariedad del signo lingüístico, pues al constituirse mediante la descripción del objeto problema, se comprueba el acuerdo tácito de los hablantes de una lengua para denominar un objeto o significado con un mismo significante.

La arbitrariedad del signo lingüístico es el único fundamento de los enigmas cultos, ya que invariablemente giran en torno a un significado, en

cambio, las adivinanzas pueden ser de significado, de significante o de significado-significante.

El enigma fue cultivado por los escritores clásicos griegos y latinos. En México, entre otros autores, se practicó por Francisco Cervantes de Salazar, Fernán González Eslava, y Sor Juana quien antes de escribir el libro Enigmas, escribió su "Romance a San José" donde presenta la paráfrasis de un enigma. En él se muestra ingeniosamente una complicada situación familiar:

> Escuchen qué cosa y cosa
> tan maravillosa, aquesta:
> un marido sin mujer,
> y una casada doncella.
> Un padre que no ha engendrado
> a un hijo, a quien otro engendra;
> un hijo mayor que el padre,
> y un casado con pureza.
> Un hombre que da alimentos
> al mismo que lo alimenta;
> cría al que lo crió, y al mismo
> que lo sustenta, sustenta.
> (……..)

Al final se da la solución: Y es, en fin, de María esposo, y de Dios padre en la tierra. (p. 54)

Los *Enigmas* de Sor Juana son probablemente una de sus últimas obras, como dice Antonio Alatorre, en la introducción del libro, quizá de 1693. Están dirigidos a unas monjas, está sobreentendido en el conjunto de los textos que presentan coherencia como consecuencia de la primera articulación, de la unión o unidad de estas macro palabras o signos lingüísticos. Este sujeto lírico parece ser alguien que ama el conocimiento y se divierte con él, pero además cree en la moral y posee preocupaciones didácticas. De los veinte enigmas que contiene el libro, me parece que únicamente tres, 13º, 17º y 19º, no proporcionan los semas suficientes para determinar un significado, por tanto, en ellos se diluye o generaliza la polisemia al grado de no poderse determinar y por esa circunstancia, es imposible que se establezca el símbolo estético que por supuesto debe constar de un significante y un posible significado.

En cuanto a la sensibilidad, se perciben sentimientos de respeto, el sentido de contención moral y la distancia social. En el campo de pulsión, parece

dominar, a pesar de la diversión que caracteriza a los textos, el *tánatos* imponiéndose al *eros*.

En la estructura formal, domina el verso octosílabo agudo de rima consonante con léxico trivial. Por supuesto, el ritmo y la estructura alegórica y polisémica les proporciona la literariedad. Veamos ahora algunos de sus enigmas:

1) ¿Quál es aquella homicida
que, piadosamente ingrata,
siempre en quanto vive mata
y muere quando da vida?

Este enigma, según Antonio Alatorre, tiene como significado "esperanza". Consta de octosílabos con acento en la sílaba cuatro y en la siete o en la tres y la siete, con rima consonante. Los tres últimos versos están basados en un quiasmo.

2) ¿Quál será aquella aflicción
que es, con igual tiranía,
el callarla cobardía,
dezirla desatención?
Significado: verdad.

Los dos últimos versos contienen quiasmo. Los dos primeros versos tienen acento en la cuatro y en la siete. Los últimos dos son disparejos, el tercero lo posee en la tres y la siete; el último en la dos y en la siete. Son octosílabos de rima consonante y el enigma comienza con la palabra cuál.

3) ¿Quál puede ser el dolor
de efecto tan desigua
que, siendo en sí el mayor mal,
remedia otro mal mayor?

Significado: amor. El acento se encuentra en la dos y en la siete. Todos los versos son agudos, también comienza el enigma con la palabra cuál.

4)¿Quál es la Sirena atroz
que en dulces ecos velozes
muestra el seguro en sus vozes,
guarda el peligro en su voz?

Este enigma, según Gabriel Zaid, comentado por Antonio Alatorre, tiene como significado o solución la palabra fama. El primero de los versos tiene los acentos en la cinco y la siete, los otros en la cuatro y la siete.

> 5º) ¿Quál es aquella deida
> que con tan ciega ambición,
> cautivando la razón,
> toda se haze libertad?

Significado: autojustificación o autocomplacencia. Los versos son agudos, octosílabos. Los dos primeros contienen el acento en la cuatro y la siete y los dos últimos en la tres y la siete.

Conclusión

En los enigmas hay otro registro poético de Sor Juana, se trata de poesía descriptiva y didáctica, de ideas. La literariedad se encuentra en el ritmo derivado de la distribución de acentos, el sonido de la rima y en la polisemia surgida de las alegorías que contienen. Los enigmas poseen versos con lenguaje poco sonoro. Esta característica y el hecho de que la mayoría de los versos sean agudos crean cierta severidad y rudeza poética.

Referencias

Calderón, M. (2005). "La adivinanza, poesía en proceso de renovación" en *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del lenguaje,* 31 enero-junio, México, Universidad Autónoma de Puebla.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

De la Cruz Sor Juana Inés. (1989). *Obras completas*. México: Porrúa.

(1995). *Enigmas ofrecidos a la casa del placer.* (Edición y estudio de Antonio Alatorre). México: El Colegio de México.

Jung, C. (1979). *La interpretación de la naturaleza y la psique*. Argentina: FCE.

Moraña, M. (2002). Sujetos sociales: poder y representación. En *Historia de la cultura mexicana. Desde sus orígenes hasta nuestros días, V*ol. 2. Raquel Rodríguez

Chang (coordinadora). México: UNAM / Siglo XXI.

Real Academia Española (1997). *Diccionario de la lengua española. Tomo I.* España: Real Academia Española.

Sagredo J. (1977). *Diccionarios Rioduero Literatura 1*. España: Ediciones Rioduero.

Simeón R. (1977). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*. México: Siglo XXI.

Tibón, G. (1986). *Diccionario de nombres propios.* México: FCE.

---(2001). *Diccionario etimológico comparado de los apellidos españoles hispanoamericanos y filipinos.* México: FCE.

Von Woebeser, G. (2002). Introducción a los siglos XVII y XVIII. En *Los siglos de México.* Patricia Galeana (coordinadora). México: Nueva Imagen.

§

Mario Calderón Hernández (Guanajuato, 1951) Mario Calderón (Yuriria, Gto., 1951) es Doctor en Literatura Hispanoamericana, poeta, narrador y ensayista, labora como profesor investigador del posgrado en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Autónoma de Puebla. Es miembro del SNI (Sistema Nacional de Investigadores) y ha sido becario del INBA y pertenecido al Sistema de creadores con trayectoria del FONCA y Guanajuato y Puebla. Algunos de sus libros son *Suma poética*, Valparaíso, España, 2014; *Donde el águila paró* (cuento), BUAP, 2010; *En la página del entorno* (cuento); BUAP, 2017; El gran libro de la adivinanza, Lectorum, 2006; *Historia y cultura mexicana a través del lenguaje*, University of Texas at El -Paso/Eón, 2010; *La luz del topacio, ensayos sobre cuento mexicano*, B UAP, 2010, *La estructura de la realidad derivada de la literatura*, RIA, Red de Investigación en arte, 2013, *Lenguajes en la poesía mexicana* (entre el canon y el folclore), UNAM, 2015, *La Academia e Letrán en su literatura*, Valparaíso, México, 2018; Reading Our Surroundings, Valparaíso USA, 2019 y *El folclor en algunos de sus modos literarios: adivinanza, refrán, canción y cuento popular,* El Colegio de Morelos/Secretaría de Turismo y Cultura, 2021. Algunos de sus textos han sido traducidos al inglés, alemán, portugués, húngaro, griego y macedonio.mariocalderonh@hotmail.com

Migraciones: el largo camino de Gloria Gervitz

Dra. Ma. de los Ángeles Silvina Manzano Añorve
Universidad Autónoma de Guerrero.

Resumen

Gloria Gervitz (Ciudad de México, 1943) ha escrito durante más de 44 años un único poemario de largo aliento: Migraciones, en el que podemos observar resonancias de la tradición cabalística y el yiddish además de referencias autobiográficas que abordan el exilio, la memoria y los sueños. En este ensayo revisaremos la versión de Migraciones (2013) bajo el sello editorial del Fondo de Cultura Económica que contiene 7 partes: Shajarit, oración de la mañana; Yizkor, de raíz hebrea que significa recuerda. Es la oración que se reza por los seres queridos cuatro veces al año; Leteo del griego que significa olvido. Río del inframundo cuyas aguas otorgan el olvido; Pythia del griego que significa sacerdotisa, la hechicera, la vidente; Equinoccio que marca el inicio de la primavera y el otoño y Treno del griego que significa lamento. Canto fúnebre que se canta por alguna calamidad o desgracia y como lo explica la autora, todos estos poemas escritos en diferentes momentos, pero integrados en un solo poemario. Hablaremos brevemente sobre algunos aspectos de la obra que nos parecen relevantes como los desdoblamientos del sujeto poético, el tono auto reflexivo y otros recursos literarios utilizados por la autora para la construcción de este portentoso poema.

Introducción

Gloria Gervitz (Ciudad de México, 1943) es una poeta singular y no solo porque ha escrito durante más de 44 años un único poemario de largo aliento: Migraciones, en el que podemos observar resonancias de la tradición cabalística y el yiddish (lengua hablada por los judíos de origen alemán) además de referencias autobiográficas que abordan el exilio, la memoria y los sueños. En este ensayo revisaremos la versión de Migraciones (2013) bajo el sello del Fondo de Cultura Económica que contiene 7 partes: Shajarit que es una

oración que los judíos realizan en la mañana; Yizkor, palabra de raíz hebrea, que significa recuerda y es la oración que se reza por los seres queridos cuatro veces al año; Leteo del griego que significa olvido. Río del inframundo cuyas aguas otorgan el olvido; Pythia del griego que significa sacerdotisa, la hechicera, la vidente; Equinoccio que marca el inicio de la primavera y el otoño y Treno del griego que significa lamento, es el canto fúnebre que se canta por alguna calamidad o desgracia y como lo explica la autora, todos estos poemas fueron escritos en diferentes momentos, pero integrados en un solo poemario. Hablaremos brevemente sobre algunos aspectos de la obra que nos parecen relevantes, como los desdoblamientos del sujeto poético, el tono auto reflexivo y otros recursos literarios utilizados por la autora para la construcción de este portentoso poema.

Desarrollo

En 2019 Gloria Gervitz recibió el Premio Iberoamericano de Poesía Pablo Neruda, único premio recibido no obstante su larga trayectoria. Asimismo, algunos fragmentos de sus poemas se han traducido a más de 18 idiomas y su poemario ha sido editado en varios países como Alemania, Inglaterra, Suecia, España y Chile.

En diferentes entrevistas la autora afirma que este poemario es un libro de resistencia que le ha llevado cuarenta y cuatro años escribirlo y reescribirlo. Una de las versiones más recientes se publica en 2017 en la editorial Mangos de Hacha-Secretaría de Cultura, sin embargo, Gervitz comenta que la versión más acabada es la editada por la editorial Libros de la Resistencia (2020).

En una entrevista realizada por Galeano, la autora ha subrayado que Migraciones no es una antología, ni siquiera una poesía reunida, se trata más bien de un solo poema que se ha ido transformando, migrando a lo largo de cuarenta y cuatro años. Durante todo este tiempo, al ir creciendo el poema, la autora decidió despojarlo de títulos, epígrafes, puntuaciones, para dejar que respire por sí solo y fluya, solamente dejó algunas interrogaciones que creyó necesarias. En 2002, el poema tenía seis partes, y así lo publicó el Fondo de Cultura Económica y es la versión que nosotros hemos revisado. Es necesario apuntar que del 2018 a la fecha la poeta ha seguido haciéndole modificaciones al poema.

Recordemos que en 1979 publica por primera vez Shajarit; en 1986, Fragmento de ventana; en 1987, Yiskor y en 1991 Migraciones, y como ya lo

apuntamos anteriormente, el proceso ha sido largo, con descubrimientos y autodescubrimientos el poemario se ha ido transformando con el tiempo, cada una de sus partes recoge elementos de su escritura anterior y se va enriqueciendo, transformándose, migrando. Lo que en un principio eran libros autónomos se unieron para conformar un solo poema de 260 páginas.

Una de las estudiosas que ha abordado la obra de Gervitz es la académica poblana Blanca Alberta Rodríguez que confirma lo anterior:

Puede considerarse un único y extenso poema que se despliega más en el espacio que, en el tiempo, pues cada (re)edición del conjunto es una versión corregida y aumentada. La corrección consiste, principalmente, en eliminar o desplazar una línea o grupo de líneas poéticas de una sección a otra. El efecto que resulta de estas migraciones internas es el de un plegar, replegar y desplegar continuo del texto, permitiendo así que el poema sea recorrido como una superficie. (Rodríguez, 94)

Por su parte Julieta Gamboa registra un dato muy interesante y peculiar que se observa en la última versión de Migraciones y de la que ya hemos hablado:

Han sido borrados los títulos que lo dividían en fragmentos y los epígrafes; los signos de puntuación se han reducido al mínimo (quedan sólo los interrogativos) y se han suprimido las mayúsculas. Estos elementos que actúan como mecanismos de anclaje, sujeción o ligadura, como marcas textuales jerárquicas, desaparecen y el poema queda como una superficie fluida, abierta, en la que el fragmento se extiende en el todo, sin cortes impuestos. (Gamboa, 1)

Es muy ilustrador escuchar la entrevista realizada por Galeano donde la autora expresa que este poema tiene que ver con las migraciones exteriores y migraciones interiores. Cuando se refiere a las migraciones exteriores rememora a sus antepasados emigrantes judíos del este de Europa y cómo llegan a México en el año 1929.

Sus abuelos eran rusos y polacos. Reconoce también que gran parte del libro es autobiográfico y evoca cuando sus antecesores se embarcaron en Róterdam, hicieron escala en Cuba y continuaron su camino para desembarcar en Veracruz, de toda esa travesía es la voz de la madre que cuenta en un fragmento de Migraciones:

> Desembarcamos un medio día en el Puerto de Veracruz
> Traíamos abrigos gruesos de piel. En la Habana comí mango por primera vez
> ¿A quién contarle esto?
> Memoria del mar y su tedio, de la muchacha que fui. El vestido gris que ahora se ve ridículo en la fotografía. Memorias de las tablas percudidas de barcos, de aquellas olas impávidas, caducas en su belleza
> memorias de la luna insoportable
> Es mediodía. Es hoy. Desembarco. Es un día de agosto
> Jamás me había sentido tan aferrada a la vida (70)

Aunque observamos que hay una voz principal que dialoga con dos voces femeninas potentes: la madre, la abuela, la hija y quizá otras voces femeninas. Pero el interlocutor de la voz poética es la madre universal reflejada en la propia madre. Es el yo que anuncia, nos dice Ventura, "es el yo actúa", pero es también "el otro que lleva mi nombre". Es aquí cuando podemos observar que el otro no es sino el desdoblamiento del yo, la primera persona se convierte en una multiplicidad en donde se despliega la otredad: "ocupa mi lugar como si el otro fuera yo" (Ventura, 260).

Aparece la voz de la madre distante que la autora amó profundamente. La voz de la madre que se despliega en algunos fragmentos del poema. En 1999 muere la madre, ante esta gran ausencia la voz poética le habla así:

> Y te hablaba a ti
> Y tú eras yo
> Y tan oscura el agua
> Como quien entrega el alma
> Y no hay quien
> Y tanto cielo en tu cabeza
> Y el corazón que no quiere hundirse
> hundido
> todos mis sentimientos son de ti
> todas las palabras me conducen hacia ti
> soy tuya de ti tuya en ti (173)

Como podemos observar "el espacio en que se establece el sujeto lírico es un espacio dinámico que va de lo singular a lo universal, de lo biográfico a la ficticio, de lo empírico a lo trascendental: es el espacio de la figura. Ni biografía ni ficción acabada." (Ventura, 258). Ambas, la autobiografía y la ficción se entrelazan para darle ese tono evocativo al poema. Asimismo, la voz poética

recurre a diferentes formas para enunciar el poema como el desdoblamiento de la voz de la abuela, veamos un fragmento:

> Porque morimos solos. Y la muerte es apenas el despertar
> de este sueño primero de vivir y dijo mi abuela a la salida del cine
> sueña que es hermoso el sueño de la vida muchacha (23)

Aparecen otras voces, como lo observamos en el fragmento anterior donde la voz de la abuela se hace presente, aunque la voz de la madre es recurrente. Es la madre que evoca a la memoria, al recuerdo, al origen y tradiciones de la familia de rusos y polacos que tuvieron que migrar a América en 1929. Una de las preguntas inspiradoras en gran parte del proceso creativo fue ¿Qué habrían sentido aquellas mujeres que llegaron a un país del que no sabían nada? Mujeres que llegaron a un país extranjero a sumergirse en la vida doméstica del cuidado de los hijos y el marido, que no hablaban el idioma ni conocían sus costumbres:

> Una muchacha sola en el muelle
> El calor es muy intenso. La luz es blanca, lastima
> Es tan violenta esta luz, que la desnuda, la despoja
> La luz es interminable. Tiene que cerrar los ojos
> El niño se suelta de su mano
> Ella está allí por primera vez y para siempre (69)

Ventura afirma que, en el caso de la poesía, el acto de decir se convierte en el objeto del enunciado, al confirmar los atributos de la expresividad o la preponderancia de la primera persona, marcados como rasgos constitutivos del género lírico. En algunos casos, continúa la autora, el poema puede transgredir cuando no puntualiza la situación del habla desde el cual son nombrados los objetos, los espacios, los tiempos y las acciones. "Podría decirse así que la poesía privilegia, por encima de lo dicho, la voluntad de decir o, en términos de la narratología, la situación narrativa de la historia. Un poema es así, de cierto modo, pura enunciación" (Ventura, 246).

En este caso es la voz que se desdobla en varias voces, o la voz que le habla a otra voz. La voz que le iba dictando, durante distintos períodos de su vida, que el poema aún no estaba listo, y que otras ocasiones le obligaba a detener la escritura o continuar. En diferentes entrevistas la autora confiesa

que, aunque desde el año de 1976 había publicado fragmentos de las primeras versiones de este poemario en diferentes revistas, consideraba que el poemario no estaba terminado, tuvo que esperar pacientemente que el poema creciera. Estas son las primeras palabras que aparecieron cuando iniciaba su poemario, y que rondaron por su cabeza durante mucho tiempo "En las migraciones de los claveles rojos donde revientan cantos de aves picudas/ y se pudren las manzanas antes del desastre," (12) fueron los primeros versos que aparecieron como una especie de epifanía y que ha sido el principio del largo poemario que titularía Migraciones y que ocuparía más de cuarenta años para terminarlo.

En cuanto a los espacios/silencios de la voz poética, la parte que sostiene al poema es precisamente el silencio. La autora confiesa que escribió con más silencios que parecían caer lentamente como gotas de lluvia, como lágrimas salpicadas "El silencio me estaba tragando, me dio miedo, y de pronto aparecieron las imágenes, las palabras," revela la autora en esa misma entrevista.

Es la voz poética que se va transformando con el tiempo, paralelamente a la autora, con la edad y con las circunstancias. Y es precisamente donde se ubica la migración interna, es decir el crecimiento personal que alimenta a la voz poética. En esa interesante entrevista la autora se pregunta ¿Cuántas veces hemos migrado dentro de nosotros mismos? Esas migraciones internas, aunque nos quedemos en el mismo lugar.

En Leteo que es la tercera parte del poemario encontramos evocaciones de los sueños, los monólogos reflexivos son abundantes, la memoria, el olvido, los recuerdos aparecen a lo largo del poemario:

> Y las ramas reverdecieron durante la noche
> Entonces tuve el sueño o la visitación del sueño
> Como el viajero antes de llegar me siento agitada
> Quiero entender o despertar
> El agua centellea como una cuchilla
> Era el leteo. (99)

Los recursos visuales utilizados por la autora se ven manifestados a lo largo del poemario, la utilización de la grafía, los espacios en blanco; también es interesante observar la utilización de las voces enunciadoras que va hilando el discurso poético a través de estas voces femeninas como la abuela, la madre, la nana, el discurso va fluyendo y de repente destellos autobiográficos

de su niñez y la memoria revivida a través de viejas fotografías, que como ya lo dijimos anteriormente, registran la migración de sus ancestros a México y forman parte de su biografía. El monólogo se vuelve un instrumento necesario para el autoconocimiento. El dolor desplegado en una gran plegaria en otro fragmento de Migraciones:

> Llego al solo lugar del principio
> regreso para besar tu pulso
> para caer de rodillas
> devotamente beso la arteria de tus manos
> oh, madre, ten piedad de mí
> oh, madre misericordiosa
> ten piedad de mí (44)

Finalmente queremos resaltar lo que la propia autora expone de manera magistral en su texto "Algo sobre el poema Migraciones" publicado en el número 34 de la revista El poeta y su trabajo, donde afirma que nunca tuvo un plan con el poema, que ni siquiera sabía cuándo ni dónde iba a terminar. Ella siempre estuvo a la expectativa de la palabra que le dictaba cuándo y qué escribir: "Ahora me doy cuenta que nunca tuve un plan con el poema, nació de sí mismo, se dio en la libertad de darse, he ido descubriendo el poema y me ha sorprendido, ha sido un descubrimiento de mí a través de él, el poema me impuso su tiempo y su estructura" (Gervitz, 2009, 23). Debo apuntar aquí que esta especie de viaje iniciático que simboliza el proceso creativo de este monumental poemario de Gervitz provoca en el lector un acompañamiento de las migraciones vitales y poéticas de la autora. La lectura representa también un éxodo, un cambio, un desplazamiento. Finalizo con las palabras de la autora cuando nos habla sobre su proceso creativo en su bello ensayo Algo sobre el poema de Migraciones, (2009) afirma: "El poema es, ha sido, el largo camino hacia mí." (24).

A manera de conclusión podemos apuntar que Gervitz es una poeta con una gran fuerza lírica que emplea de manera magistral imágenes y atmosferas que evocan los sueños, la memoria, la ausencia y el dolor con claras referencias autobiográficas. Este poemario está estructurado a partir de la tradición de la mística hebrea y contiene la circularidad de un viaje iniciático, un viaje interior del alma humana que pudiera extenderse durante todo un ciclo vital donde la escritura se va transformando paralelamente a las transformaciones vitales de la autora.

Referencias

Galeano, R. (2021). Entrevista: Café Literario con Gloria Gervitz. Parte I y II. https://youtu.be/R6c8qKpTNro

Gamboa, J. (2017). Como un monólogo de ti hacia ti. Las migraciones de Gloria Gervitz. Tierra Adentro. https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/como-un-monologo-de-ti-hacia-ti-las-migraciones-de-gloria-gervitz/.

Gervitz, G. (2002). Migraciones. Fondo de Cultura Económica.

Gervitz, G. (2009). Algo sobre el poema Migraciones. El poeta y su trabajo. 34. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/2714/POETA_34_2009_pag_23_34.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Rodríguez. (2006). El cuerpo de la escritura. Una mirada a la obra de Gloria Gervitz. Tópicos del Seminario, núm. 16, julio-diciembre 2006, pp. 93-117 Universidad Autónoma de Puebla. https://www.redalyc.org/pdf/594/59401604.pdf.

Ventura, L. (2016). El sujeto lírico como sujeto retórico: Sobre la enunciación poética. En Calderón, Alí, Osorio Gustavo (Editores). Reinventar el lirismo. Problemas actuales sobre poética. Valparaíso Ediciones.

§

Ma. de los Ángeles Silvina Manzano Añorve. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Literatura Hispanoamericana y miembro del núcleo básico de la Maestría en Humanidades en la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la UAGro. Su último grado es Doctorado en Literatura por el CIDHEM de Cuernavaca, Morelos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI-I). Es Perfil PROMEP desde 2007. Integrante del CA en consolidación Estudio Significación y Uso del Discurso y colaboradora del CA consolidado Problemas Sociales, Humanos y de la Naturaleza. Integrante de la Cátedra Latinoamericana Ignacio Manuel Altamirano. Integrante del Seminario de Cultura Mexicana-Chilpancingo. Premio Estatal "Juan Ruíz de Alarcón" al mérito en la Literatura y Bellas Artes 2017. Ha participado como

ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones se encuentran: (2019). "Apuntes sobre la violencia de género en el discurso literario" En Revista de Literatura Mexicana Contemporánea, Universidad de Texas en El Paso, mayo-agosto 2019, año XXV, número 77, vol. 25; (2020). El territorio de la noche. Ediciones Sigla/I-Kygai; (2021). Valqui C., Manzano M., Quintero D.M. y Romero "Las humanidades ante la crisis civilizatoria del siglo XXI. Una contribución crítica de la complejidad dialéctica". Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social; (2021). "Anatomía de la escritura. 2018, de Kyra Galván." En Investigación humanística, enfoques y temas emergentes. Universidad Autónoma de Chiapas. Coordinadores de la obra: María Luisa Trejo Sirvent, María Eugenia Culebro Mandujano, Gabriel Llaven Coutiño, Anastasio Gerardo Chávez Gómez, Hugo César Pérez y Pérez. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; (2021). "Creación y pandemia. Las mujeres poetas en el confinamiento". 365-376 pags. En Capital y derechos de la naturaleza y Nuestra América. La madre naturaleza y la humanidad ante la COVID-19 y las pandemias estructurales del capital del siglo XXI. Coordinadores Camilo Valqui Cachi, José Gilberto Garza Grimaldo, Ángel Ascencio Romero, Jaime Salazar Adame, Medardo Reyes Salinas y Daniel Mora Magallón. Ha participado en las antologías: (2021). Relatos en cuarentena No.9 Editorial Universitaria UANL y Tresnubes ediciones; (2021). Jardín de figuras abiertas II. Antología de poesía en lengua española. Apple Books. Primera edición electrónica. Bitácora de vuelo ediciones. https://www.bvedicionesebooks.com.mx/"; (2022). Contraviento de palabras. Antología de los talleres literarios de Ethel Krauze. Editorial Palabras Palibros; (2021). Manzano Añorve, Sánchez Ulber. Tradición y memoria en la nueva poesía de los pueblos originarios. Pirandante. Revista de lengua y literatura hispanoamericana. https://pirandante.filosofia.uatx.mx/; (2021). Manzano Añorve, Venalonso Neri. Elsa Cross: La dualidad entre Oriente y Occidente. Pirandante. Revista de lengua y literatura hispanoamericana. https://pirandante.filosofia.uatx.mx/ gelitamanzano@gmail.com

La poesía mexicana, paisaje indisoluble en el tiempo (1940-1960)

Dra. Yvonne Cansigno Gutiérrez
Profesora investigadora del Departamento de Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco

Déjame entrar en tu íntimo alfabeto
Para saber lo tuyo por tu nombre
Y a través de tus letras
Hablar de lo que permanece y
También de auroras y de nieblas.

(Homero Aridjis)

Resumen

La poesía es un espacio sublime que recrea nuestra vida cotidiana y nos lleva a reflexionar sobre su función artística, estética y social. El propósito del artículo es compartir un panorama de poetisas y poetas nacidos entre 1940 y 1960, figuras representativas que han privilegiado con su obra poética, décadas de creación y que han influenciado a nuevas generaciones. Actualmente, son voces que ya ocupan un espacio en diversas antologías colectivas y han consolidado sus trayectorias literarias en México y en el extranjero.

Introducción

Referirnos a la poesía mexicana de poetisas y poetas nacidos entre 1940 y 1960, nos invita a considerar que actualmente son figuras consolidadas que

oscilan entre los 60 y 80 años de edad y cuyas trayectorias literarias les han distinguido por su producción editorial reconocida en antologías publicadas a nivel nacional y en el extranjero. Además, han logrado madurez y calidad artística, formando parte de generaciones y corrientes literarias que dan sentido a estilos personales y forman parte de nuestra lírica nacional.

En este escenario, la creación poética se revela en una constante producción donde afloran movimientos literarios y escuelas, numerosos poemarios, plaquetas y un buen número de antologías colectivas. De ahí, que sea importante destacar que, la poesía se manifiesta frecuentemente como un termómetro de nuestra sociedad, no sólo para caracterizar la función artística y estética del lenguaje, sino también para mostrar etapas históricas que tienen que ver con la colectividad, la herencia y el legado literario. La poesía otorga, en este sentido, a cada poeta, la libertad de apropiarse del lenguaje para recrearlo y darle un significado relevante en el tiempo, privilegiando la palabra en verso o en prosa.

Paul Valery (1871-1945), reconocido poeta simbolista francés, afirmaba que "la poesía se hace construyendo conjuntos icónicos, circunstancias y esencias, así como realidades perfectas y significativas". A su paso por el planeta y a lo largo de su existencia, cada poetisa y poeta se relacionan permanentemente con el mundo externo y su universo íntimo, expresando un estilo propio y una escritura capaz de evocar emociones vinculadas con la naturaleza o el medio circundante, resaltando lo cotidiano de las urbes y los paisajes provincianos, conciliando, de cierta manera, voces milenarias o elementos de valor simbólico que prevalecen en sus poemas.

Antecedentes de la poesía en México

Cabe preguntarse ¿cuál ha sido la trayectoria literaria de nuestra poesía mexicana? Sabemos que las tentativas de una lírica poética se encuentran presentes en las diversas etapas históricas de nuestro país. Desde antes de la Conquista, en la cultura indígena, encontramos ya poemas nahuas y mayas; con el Renacimiento, el Barroco, la Colonia y el Virreinato, surgen la nueva poesía dieciochesca, a la que se denomina «poesía neoclásica». Posteriormente, se abren brillantes periodos dialécticos donde hallazgos e historicidad se reúnen con el Porfiriato, la Revolución Mexicana y los grandes cambios del Siglo XIX, distinguiéndose la poesía neoclásica, la influencia romántica y los goces del modernismo donde la poesía adquiere sonoridad y un barroquismo

impresionante, así como la asimilación de la poesía parnasiana y simbolista. El influjo de la poesía española y francesa se manifestará también plenamente en un sinnúmero de autoras y autores, y se adoptarán técnicas del surrealismo con la posibilidad de recrear imágenes poéticas, descubriendo raíces auténticas del país, o bien dando a conocer una poesía mexicana que hasta entonces no se había dado. Esta poesía se caracterizará por alimentarse de la realidad misma, de los mitos y de toda una riqueza cultural e histórica de la época.

Recordemos que con la Revolución Mexicana se conformarán las llamadas generaciones literarias del Siglo XX. Surgen así grupos que se revelan ante el positivismo y se proclaman por un retorno al humanismo. Con afinidades literarias y dentro de una perspectiva histórica, nace la generación de los Contemporáneos, grupo de escritores que se distinguirá ampliamente por sus ambiciones estéticas y por su esmero intelectual, por su combate contra mitos y falsedades que impiden desarrollar la cultura nacional. En este periodo, coinciden el gran movimiento de la poesía latinoamericana, el auge en España de la Generación del 98, los escritores imaginistas ingleses y la excitación de los poetas norteamericanos.

A partir de la década de los treinta, surgen dos movimientos importantes en México dentro de la vanguardia, los "Estridentistas" que pretenden propiciar una revolución integral, y los "Agoristas", mucho más radicales y con menos fuerza estética. En esta etapa nace la revista Taller poético (1939-1941), la cual reúne poetas que se caracterizan por una poesía social con tendencias democráticas y anhelo de libertad. El grupo Tierra Nueva (1940-1942), que no escapa al nacionalismo corruptor de la época, resiste al Cardenismo y Avilacamachismo y sostiene publicaciones independientes. En 1943, aparece la revista El hijo pródigo que logra reunir poetas de tres generaciones y dos revistas (Contemporáneos, Taller y Tierra Nueva). Es hasta 1946, que, con la publicación de la Revista Mexicana de Literatura, se intenta defender dos décadas de libertad verdadera.

A partir de los cincuenta, se inicia una "poesía nueva" que intentará unificar estilos diferentes. Cabe señalar La espiga amotinada que asume la vocación poética de cada uno de sus miembros. Con la década de los sesenta, llega el boom cultural donde la poesía va ampliando su público, se empiezan a entrever nuevas estéticas, y no obstante la influencia de poetas anglosajones, la poesía simbolista francesa, el interés por la poesía concreta y el movimiento brasileño, existe un retorno a la búsqueda de una poesía eminentemente mexicana.

Con los acontecimientos de 1968, se distinguen cambios drásticos en la actividad poética. La situación editorial cobra auge en México a partir de la economía del boom petrolero ya que los materiales de impresión están al alcance de cualquier bolsillo. Es de este modo que surgen las editoriales "marginales" (1976-1983).

Con la aparición de la Máquina eléctrica, se logra reunir a un buen número de poetas que buscan dar a conocer su obra poética publicando también en otras editoriales de importancia significativa: El Pozo, El Péndulo, Cuadernos de Estraza, Sin embargo y Vasos comunicantes, por ejemplo.

Aunado a lo anterior, las universidades contribuyen a difundir la poesía actual, se da la proliferación de talleres para otorgar becas literarias (1973), estableciéndose también un Programa de Talleres literarios por parte del INBA y un convenio con el FONAPAS. Se promoverán una serie de premios de poesía, formando a un número importante de escritoras y escritores: "Premio de Poesía Aguascalientes" (1968), "Premio de poesía joven" (1976). "Premio de Poesía Carlos Pellicer", por mencionar algunos, premios que siguen vigentes.

A partir de 1940, la poesía, al igual que las demás artes, se enfrenta a una creciente demanda de creatividad y con ello, las tendencias estéticas, no logran resolver la problemática corriente literarias considerando la producción poética.

La voz poética de poetas nacidos entre 1940-1960

Observamos que, con los poemas de las poetisas y los poetas, se plasman sentimientos, inquietudes o deseos; se hacen tangibles reflexiones filosóficas o históricas; se vivifica el erotismo, la muerte o los mitos; se evoca un vínculo con el ser amado, se establece la comunión con la religiosidad o lo divino o bien con el propio conocimiento.

Entre 1940 y 1950, encontramos que cada autora o autor se va consolidando con su obra publicada o inclusive inédita, se sitúa en los diversos escenarios literarios con sus aportaciones poéticas y con respecto a tendencias estéticas.

En su volumen, Poetas de una generación 1940-1949 (1981), Jorge González de León realiza una notable selección de figuras que nacen en esta década y que sobresalen por sus trayectorias individuales.

Cabe recordar también que desde la Asamblea de poetas jóvenes de México (1980), Gabriel Said recoge el espíritu innovador de poetas nacidos primordialmente en 1950 y rescata ese bagaje sólido de su expresión artística, contribuyendo con un censo de 164 escritores jóvenes, cuya selección es impresionante. Con Palabra Nueva (1981), Sandro Cohen dio pauta a nuevas contribuciones que le permitieron reunir la riqueza poética de 54 poetisas y poetas mexicanos todos nacidos en 1940 y cuyas voces ya ocupaban un espacio cultural.

Por otra parte, Ávidas Mareas (1988), recopilación de Alejandro Sandoval, nos muestra autoras y autores destacados nacidos entre 1950 y 1955. Por otra vía y dentro de la misma perspectiva, Evodio Escalante publica Poetas de una generación 1950-1959 (1988), volumen que permite juzgar también la poesía de estas generaciones, sin abanderarse con las nuevas vanguardias del momento.

Así también, *Conversatorias*, Entrevistas a poetas mexicanos nacidos en los cincuenta, coordinado por Ricardo Venegas, es un encuentro generacional que reúne a treinta y un poetas nacidos en la década de los años cincuenta. Asimismo, en 1987 preparó Con sus propias palabras, una antología de poetas mexicanos nacidos entre 1950 y 1955 que constituye un mosaico interesante de poesía mexicana y latinoamericana, publicado por la Universidad Autónoma de Querétaro y cuya distribución fue sobre todo regional.

Otra iniciativa fue la de Arturo Trejo Villafuerte, quien tuvo la oportunidad de publicar una serie denominada Los cincuenta, colección de cincuenta títulos donde menciona a un amplio número de poetas nacidos en los años cincuenta.

Es preciso mencionar que, a pesar de la "super producción" poética de cada poeta, el verdadero poeta excepcionalmente escribe sus mejores poemas a los 20 años, es mediante un trabajo constante a lo largo de su trayectoria literaria, que logra la madurez y el valor para demostrar su calidad como artista consolidado.

Me permitiré a continuación mencionar mi labor realizada en el libro La Voz de la poesía en México, coeditado en 1993 por la Universidad de Tlaxcala y al UAM-Azcapotzalco. Con este volumen, logré reunir 18 figuras que nacieron entre 1940 y1960, y las cuales, recrean nuestra lírica a través de su oficio poético y trazan momentos significativos que influirán en generaciones posteriores.

El propósito de dicha compilación fue de proponer un panorama de "jóvenes poetisas y poetas" que tuviesen publicaciones relevantes y fueran

reconocidas a nivel individual. El orden con el cual inicié la selección fue más cronológico que temático. Me pareció fascinante recuperar audaces tentativas, generaciones que se distinguirán varios años después, revelando sus posibilidades de expresión poética y marcando otras perspectivas para escribir poesía.

La selección que realicé inicia con Elsa Cross (1946), poeta consagrada que sugiere escenarios donde vivifica la mitología hindú como una añoranza romántica, impregnada de tradiciones y donde la pureza femenina está presente.

Con la presencia de Francisco Hernández (1946), se distingue un estilo que hace alarde de humorismo y sencillez, así como de una asombrosa estructuración en el manejo de imágenes, donde la ciudad y los objetos de la vida cotidiana retoman vida, buscando su esencia dentro de un equilibrio poético. En contraposición al juego del lenguaje, con el cual irrumpe la ironía de Francisco Hernández, se destaca la poesía reflexiva y profunda de David Huerta (1949). El poeta logra interiorizar imágenes como un manantial irrefrenable de voces entre versos breves, versos largos y solemnes que dejan brotar sus ideas enriquecidas con un lenguaje barroco.

Con Carlos Montemayor (1947), se manifiesta un estilo melancólico, el eco de imágenes urbanas o paisajes descritos con gran desenvoltura y donde se recrean emociones nostálgicas y estados de conciencia del propio autor.

Del mismo modo, Miguel Ángel Flores (1948), pretende conjugar esa nostalgia por un pasado olvidado, expresando una dualidad en la cual se combinan paisajes íntimos e imágenes exteriores de las cosas, así como un eco sombrío y austero que sugiere cierto erotismo oculto.

Dentro de las generaciones de poetas nacidos a partir de 1950, destacan Héctor Carreto (1953) y Carlos Oliva (1955) quienes son por excelencia poetas urbanos. Con las mismas inquietudes surge la pluma de Ricardo Castillo (1954) que evoca sobre todo la textura y cotidianidad de los objetos.

Héctor Carreto se desliza en los detalles de las ciudades, caracterizando sus poemas con un estilo barroco, cargado de imágenes, describiendo diversos espacios con un estilo ostentoso e implicando la propia fijación de regresar a la tierra prometida.

Carlos Oliva explora con vértigo la odisea de vivir en las ciudades, transpone con nostalgia, esa orla de dolor y miseria que las circunda y expresa su íntimo y confidencial sentimiento que enaltece las calles, los objetos y los

rostros. Asimismo, la figura humana es para él un acontecimiento primordial que resalta en sus versos, que también se vuelven frecuentemente prosa.

A su vez, Ricardo Castillo evoca en lo cotidiano las tradiciones, los nexos que existen entre patria, familia y progreso. Es el caso de "Pobrecito señor X…" obra que intenta parecerse a una autobiografía sintética, mencionando el resurgimiento de una nueva generación que denota anticultura y "vulgaridad". Al igual que Carlos Oliva, su forma de escribir tiende a la narrativa.

Siendo partícipe de este panorama urbano, Silvia Tomasa Rivera (1956) participa con algunos de sus textos, en el reencuentro de la brusca cotidianidad de las calles y ciudades, pero también hace alarde del tema amoroso caracterizándolo con vivacidad, empuje y pasión.

Por otra parte, Coral Bracho (1951) y Verónica Volkow (1955), buscan reproducir tiempos, lugares y experiencias vitales que les permitan el logro de un canto trascendente que les recuerde contextos locales. Coral Bracho caracteriza en particular sus poemas con ritmos y formas expresivas que celebran el universo acuático, el mundo de las sensaciones y el erotismo denso de los amantes, pleno de sensualidad. Su estilo es novedoso y la exuberancia de su lenguaje incesante es de una riqueza léxica. Verónica Volkow refleja un corte individualista, la interacción con el mundo a través de un erotismo elocuente, integrando de manera simbólica los sentidos. En su verso equilibrado se desliza la fascinación de sus paisajes, ya sea íntimos o exteriores, los cuales le permiten caminar, descubrir y conocer todo aquello que la rodea y que toca el tema de identidad.

|En una búsqueda interior y muy personal, Miriam Moscona (1955) evoca retratos que han aparecido en su vida, presencias míticas y reales que la han influenciado y trastocan la condición de ser mujer en sus batallas cotidianas. Cultiva la nueva conciencia del cuerpo femenino.

Blanca Luz Pulido Varela (1956) también forma parte del grupo de poetisas que tiene el propósito de afianzar su presencia poética con un lenguaje cándido y veraz que tiende a la persuasión, un canto que conjuga la realidad con un profundo estado interior.

Por otra vía, promoviendo tentativas para renovar el lenguaje poético, se destaca Alberto Blanco (1951), quien pretende recrearse con la sintaxis propuesta en Antes de nacer, libro que implica una subversión a la linearidad del verso. El autor caracteriza en algunos de sus versos, un espacio costumbrista

a través de la propia palabra que encarna imágenes y paisajes que surgen a la vista como una evocación romántica, interiorizando y recuperando épocas pasadas.

Con el influjo de Alberto Blanco, Javier Sicilia (1956) sobresale por ser uno de los pocos poetas místicos de nuestros días. Él logra mantener viva la corriente religiosa en estas décadas, y contribuye con sus textos, a establecer un estilo ambicioso y arquitectónico que concibe ir más allá del significado de las vivencias reales.

En un espacio costumbrista, a través de la propia palabra que encarna paisajes y esa riqueza provinciana que muchas veces la mirada detalla en todas sus formas, se sitúa Efraín Bartolomé (1950), quien vivifica también su propia intimidad con un lenguaje que comulga con el sentir puro de la naturaleza.

Vicente Quirate (1954) matiza sabiamente las propias imágenes en lo cotidiano y envuelve su poesía con esa musicalidad que conjuga el mito y la realidad. Si bien en algunos momentos pudiese considerarse como un escritor urbano, va más allá del significado de la realidad, tocando la metafísica de los seres y las cosas.

Finalmente, Jorge Esquinca (1957) desnuda a los seres con una exquisitez mágica. Su estilo desarrolla la paráfrasis con cierto escepticismo, sin embargo, un toque de ironía estimula algunos de sus poemas que, no por ello, dejan de concebir un espacio simbolista. El poeta invoca la adulación o la sublimación de un dolor intenso que lo corroe interiormente, como un toque afrodisiaco.

Considero que La voz de la poesía en México, no es exhaustiva, es simplemente un panorama representativo. Seleccioné figuras sobresalientes de nuestra poesía que nacieron entre 1940 y 1960, las cuales justifican su presencia en un vasto territorio como lo es México, pero sobre todo tan diverso y plural en lenguas, culturas y visiones del mundo. Cada poetisa y poeta, además de crear literatura, han representado o representan proyectos culturales o movimientos y posturas que reivindican la poesía, la cultura y la identidad de nuestro país.

Son seres que persiguen vincular sus poemas con imágenes donde se contrastan las ideas que denotan la paradoja de los tiempos vividos en el imaginario histórico. La lucidez de su pluma, nos deleita con cada poema donde se permea musicalidad y sensibilidad, además de un peculiar contenido cuando abordamos sus diversas obras. Penetrar en el mundo de cada poema

es resaltar un íntimo alfabeto, recrearnos y despojarnos en momentos, de esa incertidumbre que ha traído la pandemia desde hace casi dos años, para invitarnos a conocer en la lírica poética, la magia en el andar del tiempo de nuestra sociedad mexicana.

Referencias

Cansigno, Y. (1993). *La voz de la poesía en México*. Universidad de Tlaxcala y UAM-Azcapotzalco: Ed. Ducere S.A.

Cohen, S. (1981). *Palabra Nueva.* México: Premia Editora.

Escalante, E. (1988). *Poetas de una generación (1950-1959).* México: Premia Editora.

Coronado, J. (1886). *Vuelo de palabras.* México: Ed. OESA.

Cuesta, J. (1985). *Antología de la Poesía Mexicana Moderna.* México: Fondo de Cultura Económica.

González de León, J. (1981). *Poetas de una generación 1940-1949*. México: UNAM.

Monsiváis, C. (1966). *La poesía mexicana del siglo XX*. México: Empresas editoriales S.A.

Sandoval, A. (1988). *Ávidas Mareas*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Villaurrutia, X. y Paz, O. (1988). *Laurel, Antología de la poesía moderna en lengua española.* México: Ed. Trillas.

Zaíd, G. (1989). *Asamblea de poetas jóvenes de México*. México: Siglo XXI.

§

Yvonne Cansigno Gutiérrez. Profesora investigadora del Departamento de Humanidades de la UAM-Azcapotzalco. Coordinadora de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea. Miembro del Área de Investigación Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Coordinadora del Cuerpo Académico PRODEP "Lingüística Aplicada y Literatura Comparada". Doctora en Letras Francesas (Universidad de Limoges, Francia). Autora de *La voz de la poesía en México* (1993), *El indio y la indianidad* (2002), *Ecos de presencias silenciosas* (2012), Coordinación de libros colectivos: *Défis d'écriture* (2010), *Le Français au Mexique: hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux* (2018) y *Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas* (2021). ycg@azc.uam.mx

Dos encuentros sospechosos en Alfonso Reyes y Juan José Arreola

Dr. Jorge Asbun Bojalil
Facultad de Humanidades
de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Resumen

Lo que calificamos de "fantástico", surge de la irrupción en el mundo real, natural podríamos decir, de otro mundo irreal o sobrenatural. Es obvio que al enfrentarnos a ese mundo regido por leyes que desconocemos, sobreviene una sensación o un estado de duda, incertidumbre y miedo. Muchas son las definiciones en literatura y los teóricos; los temas y la forma de resolverlos por parte de sus autores; sin embargo, no es motivo del presente escrito hacer ese análisis teórico sino, más bien, mostrar cómo en los escritos seleccionados, "Encuentro con un diablo" de Alfonso Reyes y "Un pacto con el diablo" de Juan José Arreola, se puede notar esa semejanza en la "práctica" de la escritura fantástica, en específico obras que tienen al diablo como elemento de irrupción.

Introducción

A diferencia de otros géneros y subgéneros literarios, el fantástico, al menos el estudio de éste no es muy antiguo, y menos en nuestra lengua, en nuestro continente, Hahn (1998) apunta que:

> El primer cuento fantástico que conocemos es Gaspar Blondín del ecuatoriano Juan Montalvo. Fue escrito en 1858 mientras el autor se encontraba exiliado en París. Gaspar Blondín, el protagonista de la historia, aparentemente regresa de la tumba después de su ahorcamiento. En Coincidencias, de Juana Manuela Gorriti, un sacerdote

> difunto se presenta en el sueño del narrador y una mujer agónica adopta la figura de un espectro. (p.11)

Teóricos de lo fantástico hay muchos y muy variados, autoridades y fundamentos sobre quienes se continuó construyendo, nuevamente Hanh (1998) hace un breve recuento:

> Roger Caillois, Georges Jacquemin, Gerard Genot, Louis Vax y Jean Bellemin-Noël han hecho a este respecto importantes contribuciones en el ámbito francés; Peter Penzoldt, H. P. Lovecraft, W. Ostrowski y Dorothy Scarborough, en el de la lengua inglesa; Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, Julio Cortázar, Ana María Berrenechea y Harry Belevan, en el hispanoamericano. La teoría de lo fantástico alcanza su punto culminante con la publicación de dos libros: *Introduction a la littérature fantastique* (1970), de Tzvetan Todorov, y *Le récit fantastique* (1974), de Irène Bressiè re. (pp. 14 y 15)

No será objetivo del presente trabajo explorar los caminos de la teoría, optamos por tomar dos casos específicos de escritores nacionales y sus escritos, por un lado, "Encuentro con un diablo" escrito en septiembre de 1958, un año antes de su muerte, por Alfonso Reyes; en otro caso tomamos a Juan José Arrela quien, cinco años más tarde que Reyes, publicó, dentro de Confabulario, "Un pacto con el diablo". Si bien es cierto que "desde que el territorio que hoy se llama México ha sido entendido como una nación, numerosos autores han escrito sobre lo imposible, lo que está más allá de la experiencia que llamamos real" (Chimal, 2016, pp. 6 y 7), la idea del diablo vino con la conquista, y se vuelve motivo literario muchos años más tarde. Hay que recordar que: "Un tema por sí solo no puede ser fantástico o no fantástico, más que si es tratado de cierta manera" (Botton, 1994, p. 30). Será entonces la exploración de este motivo, en ambos textos fantásticos y breves, por demás parecidas, el objetivo del trabajo.

Desarrollo

La irrupción de un elemento no real es fundamental para que lo fantástico ocurra, "es eso OTRO y su territorio los que son reivindicados por el texto

fantástico como objeto inconcebible: a la vez dado como real y engendrado por el proceso de creación ficcional" (Roger, 2001, p. 237), pero rastreemos que otros elementos podemos detectar en que son una especie de receta, al menos en estos autores seleccionados para la construcción de sus ficciones.

Inicia el de Reyes (1994):

> En una posada donde sólo se detiene uno a mudar cabalgadura, no puede escogerse la compañía. Se habla con el primero que llega, y acepta uno un trago o lo ofrece. Era casi la medianoche. Aquel impecable señor, prendido con cuatro alfileres, viajaba en carroza. El chambergo dejaba escapar ricillos negros por sus sienes. Tenía unos bigotitos y una perilla de puñal. No recuerdo cómo, entre copa y copa, me dejé arrastrar por él, yo que sé tan poco, hasta las encombradas regiones de la teología. Y el desconocido habló del problema del mal, tan debatido por los filósofos. (p. 5)

En Arreola (1999) comienza:

> Aunque me di prisa y llegué al cine corriendo, la película había comenzado. En el salón oscuro traté de encontrar un sitio. Quedé junto a un hombre de aspecto distinguido. -Perdone usted –le dije–, ¿no podría contarme brevemente lo que ha ocurrido en la pantalla? (p. 122)

En el de Reyes, notamos que comienza con un narrador omnisciente, para esfumarse en el segundo párrafo, de ahí y hasta el final, es una narración en primera persona, el de Arreola es todo en primera persona. Ya anunciaba Todorov (1998) que:

> la primera persona "relatante" es la que con mayor facilidad permite la identificación del lector con el personaje, puesto que, como es sabido, el pronombre "yo" pertenece a todos. Además, para facilitar la identificación, el narrador será un "hombre medio", en el cual todo (o casi todo) lector pueda reconocerse. Ésta es la forma más directa de penetrar en el universo fantástico. (p. 69)

Ambos narradores, tipos comunes y corrientes, como arriba se explica, se topan con un ser extraño por obra, parece ser, de la casualidad: "Para que el efecto fantástico haga mella en el espíritu del lector, es necesario que, desde el principio, el texto se sitúe dentro de la realidad" (Botton, 1994, p. 57). Este ser extraño es el diablo, los protagonistas, obviamente, en este momento lo desconocen, éste toma la palabra en forma de diálogo a continuación en ambas narraciones. En la de Reyes (1994): "¿Cómo puede ser que Dios –me decía– en su omnipotencia y su bondad, consienta el mal y el sufrimiento, azotes de la humana familia?" (p. 105); en Arreola (1999) contesta a la interrogante del narrador: "Sí. Daniel Brown, a quien ve usted allí, ha hecho un pacto con el diablo" (p. 122). Acto seguido, en ambas, se continúa la comunicación entre el diablo y el narrador; observamos que en una aparece el característico color rojo, mientras que en otra el fuego; características propias del interlocutor del narrador. En Reyes (1999): "[...] se me figuraba que las llamas de la chimenea chisporroteaban por todo el ámbito" (p. 105). Arreola: "La luz roja de un letrero puesto en la pared daba a sus ojos un fulgor extraño, como de fuego" (p. 127).

Se trata el tema del bien y el mal, de lo bueno y lo malo en sus diálogos. En Reyes, después de escuchar un sonido, el de la cola que giraba, se da cuenta que hablaba con un diablo, mientras que en Arreola termina por presentarse él mismo al narrador. De esta manera se cumple lo que Botton (1994) explica: "Lo fantástico irrumpe en el orden de la vida cotidiana, y es sentido como una agresión. La tranquila rutina del acontecer diario es interrumpida por su aparición" (p. 43). Es en ese momento en el que ocurren dos actos paralelos, primero uno que afecta al lector, antes familiarizado con este personaje y con el mundo "real": "El cuento fantástico pretende implicar al lector, llevarlo a un mundo que le sea familiar, aceptable, pacífico, para, luego, hacer saltar el mecanismo de la sorpresa, de la desorientación, del miedo" (Ceserani, 1999, p. 104). En segunda instancia, la sorpresa la sufren también los protagonistas de ambos cuentos a la par de sus lectores, se enfrentan a una realidad distinta, una fantástica en la que se dan cuenta que algo fantástico está ocurriendo frente a ellos, y como personajes de cuentos policiacos parece que recopilan las evidencias, los pequeños detalles que vivieron con este interlocutor para darse cuenta de que se trata en verdad del diablo en persona. Ceserani (1999) apunta: "La escena de la aparición repentina e inesperada de un extraño en el espacio doméstico es casi un estereotipo […] la imagen del extranjero se complica y se transforma y, según las ocasiones, se convierte en el diablo que viene a sellar un pacto." (pp. 122-123)

Casi como acto reflejo, ambos narradores huyen, se apartan del diablo, luego podemos notar en ambos autores la inserción del humor, pienso que, ante tal irrupción de lo inexplicable en lo real, se puede "usar" el humor como un medio de "resolver" el encuentro, ya Vax (1965) lo refiere: "existe también una relación oculta entre la risa y el miedo" (p. 15), deberíamos voltear a revisar la idiosincrasia del mexicano al enfrentarse con lo fantástico. Menciona Paz (2006):

> Para el habitante de Nueva York, París o Londres, la muerte es la palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios. El mexicano, en cambio, la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente. Cierto, en su actitud hay quizá tanto miedo como en la de los otros; mas al menos no se esconde ni la esconde; la contempla cara a cara con impaciencia, desdén o ironía. (p. 22)

Reyes (1994) lo resuelve de esta manera: "Si usa cola –dije yo para mi coleto– no es el Diablo en persona, pues Su Majestad Infernal bien puede dispensarse de estos juguetes y boberías. Éste no será más que un diablo, un pobre diablo" (p.106). En Arreola (1999), el narrador regresa a casa, con su mujer, y ella lo cuestiona:

> -Pareces agitado.
> -No, nada es que…
> - ¿No te ha gustado la película?
> -Sí, pero…
> Yo me hallaba turbado. Me llevé las manos a los ojos. Paulina se quedó mirándome, y luego, sin poderse contener, comenzó a reír, a reír alegremente de mí, que deslumbrado y confuso me había quedado sin saber qué decir. En medio de su risa, exclamó con festivo reproche:
> - ¿Es posible que te hayas dormido?
> Estas palabras me tranquilizaron. Me señalaron un rumbo. Como avergonzado contesté:
> -Es verdad, me he dormido.
> Y luego, en son de disculpa, añadí:
> -Tuve un sueño y voy a contártelo.
> Cuando acabé mi relato, Paulina me dijo que era la mejor película que

> yo podía haberle contado. Parecía contenta y se rió mucho.
> Sin embargo, cuando me acostaba, pude ver cómo ella, sigilosamente, trazaba con un poco de ceniza la señal de la cruz sobre el umbral de nuestra casa. (p. 130)

Una "receta" bien preparada por ambos autores, donde:

> La ambigüedad se mantiene hasta el final de la aventura: ¿Realidad o sueño? ¿Verdad o ilusión? De este modo nos vemos arrastrados al corazón de lo fantástico. El fantástico ocupa el tiempo de esta incertidumbre [...] El fantástico es la duda experimentada por un ser que sólo conoce las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural. (Todorov, 1998, p. 15)

Conclusiones

El cuento fantástico en México, asociado a el diablo parece tener, a su vez, una receta propia. Hay similitudes precisas entre los dos cuentos seleccionados, esto puede deberse a los elementos que se utilizan de forma magistral en las creaciones de Reyes y Arriola, o bien, podría tratarse de que Arreola tomara a Reyes como ejemplo y siguiera su receta; de cualquier modo, el humor propio de las y los mexicanos salpica a este tipo de obras de un condimento nacional específico que no es frecuente de este tipo de narraciones, al menos en su época. Hemos intentado demostrar en este breve escrito mostrar elementos propios de lo fantástico como la configuración de un ambiente en el que prevalece la "normalidad" y el cumplimiento de las actividades cotidianas y ordinarias, también ordinario el protagonista, para que en éste surja un elemento de dimensión sobrenatural y por lo tanto se produzca el efecto de asombro, lo anterior provoca que la sensación peculiar de "lo fantástico", sea más intenso. A pesar de que se han detectado las coincidencias, podemos concluir diciendo que ambos cuentos logran su objetivo manteniendo ciertas características originales propias del género, pero agregando elementos lúdicos en clave del contexto cultural mexicano, dando como resultado dos obras importantes en lo que a la aparición del diablo en el cuento fantástico mexicano se refiere.

Referencias

Arreola, J. J. (1999). *Confabulario.* Ciudad de México: Planeta.

Botton Burlá, F. (1994). Los juegos fantásticos. Ciudad de México: UNAM.

Bozzetto, R. (2001). ¿Un discurso de lo fantástico? En D. Rosas. (Ed.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 223-242). Madrid: Arco Libros.

Ceserani, R. (1999). *Lo fantástico*. Madrid: Visor.

Chimal, A. (Antologador). (2016). La tienda de los sueños. Un siglo de cuento fantástico mexicano. Ciudad de México: SM ediciones.

Hahn, O. (1998). Fundadores del cuento fantástico hispanoamericano. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Paz, O. (2006). *El laberinto de la soledad/Postdata/Vuelta a El laberinto de la soledad.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, A. (1994). *Obras completas, Ficciones*, tomo XXIII. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Todorov, T. (1998). *Introducción a la literatura fantástica*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

Vax, L. (1965). *Arte y literatura fantásticas*. Buenos Aires: Universidad Benemérita de Buenos Aires.

§

Jorge Asbun Bojalil (Ciudad de México, 1977). Doctor en Humanidades: Estudios Literarios, Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, y con reconocimiento de Perfil deseable, perfil deseable del PRODEP, SEP. Tiene como línea principal de estudio la poesía hispanoamericana del siglo XX. Ha impartido clases de poesía mexicana y poesía hispanoamericana a nivel posgrado, y de creación literaria, lírica y versificación a nivel licenciatura. Su más reciente libro lleva por título: La influencia de algunos de los poetas del grupo de Contemporáneos en la obra de Alí Chumacero (2022). jasbunb@uaemex.mx

Las características fundamentales del discurso en la novela

Ma. del Carmen Gómez Pezuela R.
Juan Gabriel Garduño Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Resumen

La novela como género literario se caracteriza por incorporar diversas fuentes literarias, diferentes discursos y otros géneros como el narrativo, el lírico, el dramático o el didáctico. Las aportaciones del teórico ruso Mijaíl Bajtín a la comprensión de la riqueza discursiva de la novela han generado un cúmulo de investigaciones. Sin exageración, sus estudios sobre la polifonía, el cronotopo y el dialogismo han modificado, en gran parte, la forma en que como lectores leemos una novela. Por su importancia, este artículo hace un breve repaso de uno de esos aspectos clave: el carácter dialógico de la novela. Aquí se incorporan dos fuentes bibliográficas esenciales del autor: Dialogic Imagination (1990) y Estética de la creación verbal (2005). Es importante subrayar que, del primer libro, se incluyen citas de su versión en inglés debido al limitado acceso a su traducción al español. Esperamos que este breve resumen sirva de introducción para la comprensión de la obra del autor.

El carácter fundamental de la novela

Mijaíl Bajtín sostiene que la novela es un género que se nutre de otros géneros y elementos extraliterarios y su característica inherente es 'novelizar' en mayor o menor medida, diferentes géneros y discursos, incorporándolos en su propia estructura y dotándoles de un carácter de indeterminación y de renovación. Por esta razón, el teórico ruso al analizar el carácter fundamental del discurso en este género literario explica:

> *The novel parodies other genres (precisely in their role as genres); it exposes the conventionality of their forms and their languages; it squeezes out some*

> *genres and incorporates others into its own peculiar structure, reformulating, and re-accentuating them […]. In an era when the novel reigns supreme, almost all the remaining genres are to a greater or lesser extent 'novelized': drama (for example, Ibsen, Hauptmann, the whole of Naturalist drama), epic poetry (for example, Childe Harold and especially Byron's Don Juan), even lyric poetry (as an extreme example, Heine's lyrical verse). Those genres that stubbornly preserve their canonic nature begin to appear stylized* (Bakhtin, 1990, p.5).

El estudio del lenguaje artístico de la novela presenta características que se alejan de los parámetros tradicionales de la poética ya que, para Bajtín, esta última se enfoca al estudio del discurso de la poesía: "Novelistic discourse is poetic discourse, but one that does not fit within the frame provided by the concept of poetic discourse as it now exists". (Bakhtin, 1990, p.269). Entre otros cuestionamientos al análisis de la novela bajo parámetros tradicionales de la poética, Bajtín sostiene que el análisis monológico, aislado, que considera la parte como el todo, provoca la imposibilidad de observar la orquestación de la multiplicidad de elementos presentes, requisito indispensable en la novela.

Por lo anterior, Bajtín elabora una clasificación de cinco elementos lingüísticos y discursivos básicos para demostrar que forma y contenido son uno solo, que no se pueden separar pues, en conjunto, mantienen significación. Además de la relación entre forma y contenido, este autor subraya que las reglas del canon no permiten tal plasticidad. Los cinco aspectos característicos del discurso de la novela son: a) la narración artística que identifica a un autor, entendida ésta como un estilo autoral; b) la estilización de las diversas formas de la narración oral que Bajtín denomina con el término skaz. Por ejemplo, un diálogo entre pescadores donde la caracterización de su discurso sitúa al lector en tiempo y espacio; c) la estilización de la escritura cotidiana como aquella propia de las cartas o los diarios; d) la incorporación de diferentes formas del discurso no artístico propias de escritos científicos o filosóficos, de descripciones etnográficas, de documentos legales, entre mucho otros; y d) la estilización particular del discurso de los personajes (Bakhtin, 1990, pp. 5-6).

Para Bajtín, el discurso en la novela se debate, por un lado, entre fuerzas centralizadoras llamadas centrípetas, que se refieren al carácter unificador del discurso mediante una determinada ideología; por ejemplo, los elementos fonéticos o lingüísticos característicos con los que social e ideológicamente se identifica una profesión, una generación, etc. Y, por otro lado, de fuerzas

descentralizadoras llamadas centrífugas, que se refieren a la inclusión en el discurso de elementos de la oralidad, de giros lingüísticos o de la parodia de los distintos discursos a manera de reacción contra los lenguajes oficiales. Las fuerzas centrífugas no buscan cohesionar el discurso, sino representar las diferentes posibilidades expresivas del mismo:

> *At the time when major divisions of the poetic genres were developing under the influence of the unifying, centralizing, centripetal forces of verbal-ideological life, the novel—and those artistic-prose genres that gravitate toward it—was being historically shaped by the current of decentralizing, centrifugal forces* (Bakhtin, 1990, pp. 272-273).

La interacción de fuerzas centrífugas y centrípetas en la novela establece una serie de relaciones, de contactos "donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia delante" (Bajtín, 2005, p. 384), que permite que la palabra en la novela refleje el carácter vivo de su representación. Sobre este aspecto el autor ruso distingue:

> *But no living word relates to its object in a singular way: between the word and its object, between the world and the speaking subject, there exist an elastic environment of other, alien words about the same object, the same theme, and this is an environment that it is often difficult to penetrate* (Bakhtin, 1990, pp. 276).

A esta correspondencia de significados Bajtín la denomina dialogismo, una característica propia de todo discurso que cuestiona el carácter virginal de la palabra, su aislamiento como unidad univocal y sin representación cultural. En este sentido el autor clarifica:

> *Only the mythical Adam, who approached a virginal and as yet verbally unqualified world with the first word, could really have escaped from start to finish this dialogic inter-orientation with the alien word that occurs in the object. Concrete historical human discourse does not have this privilege: it can deviate from such inter-orientation only on a conditional basis and only to a certain degree* (Bakhtin, 1990, p. 279).

Lejos de la neutralidad, la palabra es la representación de una serie de valores ideológicos en cambio que marcan el dialogismo interno entre las palabras. Esta influencia ideológica mantiene relación con la estructura semántica, sintáctica y poética del texto. Por ello, aunque la Inter orientación se presenta en todo discurso, para Bajtín, es en la novela donde la prosa artística revela un mayor potencial expresivo; por ello, él sostiene:

> *The dialogic orientation of a word among other words (of all kinds and degrees of otherness) creates new and significant artistic potential in discourse, creates the potential for a distinctive art of prose, which has found its fullest and deepest expression in the novel […]. In artistic prose, and especially in the novel, this dialogization penetrates from within the very way in which the word conceives its object and its means for expressing itself, reformulating the semantics and syntactical structure of discourse* (Bakhtin, 1990, pp. 275-284).

Podemos decir entonces que la novela es, por un lado, el resultado de los diferentes estilos subordinados que componen una unidad mayor y, al mismo tiempo, la orquestación de diferentes lenguajes y dialectos representados por las voces individuales:

> *The linguistic and stylistic profile of a given element (lexical, semantic, syntactic) is shaped by that subordinated unity to which it is most immediately proximate. At the same time this element, together with its most immediate unity, figures into the style of the whole and participates in the process whereby the unified meaning of the whole is structured and revealed* (Bakhtin, 1990, pp. 262).

A esta elasticidad de significados de una palabra dependiendo del contexto en que se enuncia, Bajtín la denomina como heteroglosia. Sobre este concepto, quisiéramos aclarar que en el glosario de *The Dialogic Imagination* (1990), los traductores puntualmente definen la heteroglosia como:

> *The base condition governing the operation of meaning in any utterance. It is that which insures the primacy of context over the text. At any given time, in an any given place, there will be a set of conditions¾social, historical, meteorological, physiological¾that will insure that a word uttered in that place at*

> *that time will have a meaning different than it would have under any other conditions; all utterances are heteroglot in that they are functions of a matrix of forces practically impossible to recoup, and therefore impossible to resolve. Heteroglossia is as close a conceptualization as is possible of that locus where centripetal and centrifugal forces collide; as such, it is that which a systematic linguistics must always suppress* (Bakhtin, 1990, p. 428).

Con la explicación anterior, podemos concluir que la heteroglosia es una cualidad eminente del discurso que caracteriza a la novela, pues no sólo arroja mayor luz sobre el contexto del texto, sino lo forja. Es decir, una serie de condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., intervienen y aseguran que una palabra pronunciada en un determinado lugar y momento tenga un significado diferente al que tendría bajo condiciones distintas.

La heteroglosia es un concepto según el cual, el lenguaje es el resultado de la interacción de discursos, dialectos, jergas, entre otros, de ahí que no hay jerarquía del contenido de la novela sobre su forma. Cada intervención opera dentro de un sistema textual donde las múltiples fuerzas centrífugas y centrípetas de la heteroglosia confluyen en cada palabra dentro del sistema textual, por lo tanto:

> The word, directed towards its object, enters a dialogically agitated and tension-filled environment of alien words, value judgments and accents, weaves in and out of complex interrelationships, merges with some, recoils from others, intersects with yet a third group: and all this may crucially shape discourse, may leave a trace in all its semantic layers, may complicate its expression and influence its entire stylistic profile (Bakhtin, 1990, p. 276).

La característica más importante de la novela como género es su posibilidad de incorporar diversos lenguajes de una sociedad en su propio discurso pues: "*Diversity of voices and heteroglossia enter the novel and organize themselves within it into a structured artistic system"*. This constitutes the distinguishing feature of the novel as a genre" (Bakhtin, 1990, p. 300). De este modo, la novela se concibe como un microcosmos, como un sistema de elementos en interacción que reflejan su espacio temporal y las voces ideológicas y sociales de su momento. En consecuencia, el carácter dialógico de la novela dramatiza las pugnas ideológicas de la sociedad en su conjunto.

Como en ningún otro género, la novela mantiene un carácter de contemporaneidad y de relación con otros géneros extraliterarios. La inclusión no jerárquica de diversos niveles narrativos y esferas ontológicas permite la orquestación polifónica de una variedad de estilos y fuentes diversas de donde provienen los distintos personajes y géneros primigenios. Así, las características de la sátira menipea y del carnaval se adecuan a la interacción de fuerzas centrífugas predominantes en el carácter dialógico de la novela, polifónica por naturaleza.

El dialogismo en la novela obliga al lector a participar de manera activa en el acto comunicativo y lo invita al reconocimiento y comprensión de la multiplicidad de elementos presentes. El carácter dialógico y la heteroglosia conforman una ambigüedad sugestiva que representa parte de la expresión artística de la prosa, pero, si el lector carece de la solvencia cultural y de la perspicacia para reconocer dichas relaciones y significantes, esa plasticidad, en palabras de Bajtín, se congela. Sobre este aspecto de la novela, Luz Aurora Pimentel en El relato en perspectiva (1988) sostiene:

> [H]emos visto desvanecerse la ilusión de la autonomía del texto, tan clara a la crítica literaria en los años cincuenta y sesenta. Cada vez tenemos una mayor conciencia de las relaciones productoras de significación que establece un texto con muchos otros, y cuya actualización depende enteramente de la actividad de la lectura. Un texto se propone entonces como un 'cruce' de infinidad de líneas intertextuales, como una 'polifonía'. Saber 'oír' esas otras voces, saber interrelacionarlas, de manera significante, con la 'voz', o voces dominantes del texto en cuestión, es saber leer, […] quien no es capaz de 'oír' las voces que orquestan de manera polifónica cualquier texto, aun si esto es en un grado mínimo de complejidad, habrá fallado en el propósito mismo de lo que es leer: generar significaciones en distintos grados de complejidad (y por tanto generar distintos grados de satisfacción) a través de esa actividad de descodificación que es la lectura (Pimentel, 1998, p. 179).

Si todo texto es dialógico y apela del lector una serie de actualizaciones para su reconocimiento estético, algunas novelas presentan otra dificultad: la autorreferencia, ya que las relaciones dialógicas revelan otro nuevo significado, ellas se parodian. Es, por ello, que Bajtín reflexiona:

> *Throughout its entire history there is a consistent parodying or travestying of dominant or fashionable novels that attempt to become models for the genre […]. This ability of the novel to criticize itself is a remarkable feature of the ever-developing genre profi*le (Bakhtin, 1990, p. 6).

Para explicar la autorreferencia del oficio de la escritura, Bajtín nuevamente recurre a la confrontación de los opuestos y distingue dos grandes tipos de novelas que denomina novelas de primera y segunda líneas de desarrollo del discurso sobre la escritura. Aunque este importante teórico distingue estos tipos de novelas, él menciona que las características de ambos grupos se pueden mezclar y la distinción entre ellas se marca según el grado auto paródico respecto al discurso literario.

Las novelas de primera línea son aquellas que centran su atención en el héroe *'a literary man*' como sucede en Don Quijote de la Mancha o Madame Bovary y en su actividad literaria. En oposición, las novelas de segunda línea en el desarrollo de la escritura son aquellas que incorporan tanto al autor como a su proceso de escritura, incluyendo en la primera historia, su historia en desarrollo: fragmentos de la novela sobre la novela. Para ejemplificar este segundo tipo de novelas, Bajtín coincide con *Northrop Frye* al considerar a Tristram Shandy como ejemplo clásico de autorreferencia:

> *The second type of testing introduces an author who is in the process of writing a novel (a "laying bare of the device," in the terminology of the Formalists), not however in the capacity of a character, but rather as the real author of the given work. Alongside the apparent novel there are fragments of a "novel about the novel" (the classic exemplar is, of course, Tristram Shandy)* (Bakhtin, 1990, p. 413).

Conclusiones

En las novelas con este tipo de desarrollo, el discurso literario, novelístico, se pone a prueba frente a la realidad pues "Discourse is criticized in its relationship to reality: its attempt to faithfully reflect reality, to manage reality and to transpose it (the utopian pretenses of discourse), even to replace reality as a surrogate for it (the dream and the fantasy that replace life)" (Bakhtin,

1990, p. 412). Las interrupciones, la contravención a los códigos establecidos y aceptados por la tradición, el carácter de inestabilidad en el desarrollo de la trama, la inclusión de diversos lenguajes y jergas (heteroglosia), entre otros, son elementos que abonan, como en ningún otro caso, a considerar la forma y el contenido como elementos indisociables en la novela del segundo tipo de desarrollo de la escritura. Así, el reconocimiento de las relaciones dialógicas es un elemento fundamental en las novelas con estas características y otro aspecto múltiple que genera el carácter lúdico.

Como hemos visto, Bajtín define la polifonía y el dialogismo como vertientes de la literatura donde un intrincado cúmulo de elementos heterogéneos confluyen e integran una unidad indisociable. La novela como género capaz de incorporar otros géneros a través de su estilización o 'novelización'. Por lo tanto, es en la novela como en ningún otro género, donde voces individuales y colectivas se oponen al discurso nomológico generando así una compleja red intertextual que obliga al lector a participar de manera activa en el acto comunicativo.

Referencias

Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Bakhtin, M. (1990). *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press.

Frye, N. (1957) *Anatomy of Criticism*, Princeton, Princeton University Press.

Pimentel, L. (1998). *El relato en perspectiva*, México, UNAM-Siglo XXI.

§

Ma. del Carmen Gómez Pezuela Reyes. Profesora de lenguas extranjeras de tiempo completo en la UAM-Xochimilco. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, UNAM. Maestra en Letras Modernas (inglesas), UNAM. Doctora en Lingüística Aplicada, Universidad de Southampton. Campos de investigación: literacidad académica, el uso del inglés fuera del salón de lengua. mpezuela@correo.xoc.uam.mx

Juan Gabriel Garduño Moreno. Profesor de lenguas extranjeras de tiempo completo en la UAM-Xochimilco. Licenciado en Letras Modernas (inglesas), UNAM. Maestro en Humanidades (Lingüística), UAM. Campos de investigación: Diseño curricular y Formación de profesores. jgarduno@correo.xoc.uam.mx

Desempolvando las *estrategias del polvo* de Ricardo Venegas

Dra. Verónica Volkow Fernández
Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM

Resumen

Se realiza un análisis de los varios poemas del libro *Estrategias del polvo* del poeta mexicano Ricardo Venegas. Se contrasta lo que podría ser una poética de la memoria y de la claridad -sujeta a la mímesis aristotélica- tal y como la desarrollaron autores clásicos como Ovidio versus una poética de la disolución de la realidad y la aspiración en el vacío como la que está presente en Venegas, ajena a esta vieja mímesis.

Introducción

Cuando recibí el poemario de Ricardo Venegas con el afortunado título de las *Estrategia del polvo*, me encontraba -en opuesta dirección- leyendo las *Metamorfosis* de Ovidio. Era una faena de desempolvamiento ancestral ese esfuerzo mío por desentrañar con pico y pala desde el latín, estas extraordinarias fábulas de mutaciones. El camino era encontrar ese simulacro de lo real al que nos arroja una estética mimética, esas ruinas poéticas de un tiempo y una realidad perdidas. En su librito con alas, sin embargo, Venegas me lanzó en una dirección contraria invitándome a investigar las regiones de lo que se cubre, lo que se borra, lo que no se precisa, lo que casi no se percibe lo que de a tiro se deshace y se consagra al olvido para siempre. Venegas me sacó del sereno lugar de los clásicos -con su pétrea memoria de rigurosas articulaciones- hacia un nuevo *hábitat*, aliado del polvo y sus difuminaciones, casi hermandado con éste; es un lugar particularísimo el de este poeta, que me llevó a hacerme algunas preguntas sobre ese amplio misterio que constituye a la poesía. En su viaje por tan diversos horizontes, la poesía, definitivamente no acaba por acomodarse dentro de una sola definición.

Desarrollo

Confieso que Ovidio se me ha estado volviendo un ideal, tanto como ancla profunda de la lengua hispánica, como poderoso modelo original de la poesía. Allí la nitidez de una memoria atávica y la precisión de un lenguaje tan riguroso, pero tan alejado y complejo como el latín, se dan la mano, generando casi un sustrato ontológico que ancla una muy precisa asombrosa realidad. Es una realidad, aunque verbal, minuciosa, incrustada de interminables detalles semióticos que hacen mímesis de los factuales, igual que Salmoneo imitaba a Júpiter en pirotecnias de antorchas y estrepitosos cacharros. Sin embargo, en esta poesía clásica, no hay otra realidad que la que la lengua latina cimenta detalladamente, como si fuera ella misma tierra ya, territorio por conquistar cuando la leemos, desciframos, en realidad; la función poética parece aquí la de instituir a través de la precisión de los términos declinados eso que se refiere: construirles pisos, techos, acciones, recuerdos, amores a sus personajes.

Descifrando el rompecabezas de esa lengua tan lejana que es la de Ovidio me sucedía, al leer sus hexámetros, –al precisar los ajuste, no sólo del sentido de las oraciones, sino de la dialela narrativa– como si un lente de cámara se fuera ciñendo más y más en su enfoque; sucedía como si se desanublase el vidrio de un telescopio que atisbaba un más allá al que se puede viajar mediante las letras. La precisión del idioma trae aquí la ampliación de la realidad que éste enhebra; podríamos inclusive decir que ese viejo idioma extiende nuevos brazos para nuestra tierra, nuestra existencia.

Busco, particularmente en Ovidio, menos pujantemente épico y viril que Virgilio, más descriptivo y amante de lo hogareño, una guía para mi propio trabajo poético, que últimamente aborda el tema de la infancia. Persigo en Ovidio esa precisión con la que capta el empuje de las emociones. Al escribir mis propios poemas, siguiendo a este guía de mundos femeninos que es Ovidio, como Virgilio y Cicerón lo fueron de los masculinos, iba descubriendo cosas que no había yo entendido antes de mí misma. Al escribir los poemas, como si estuviera desentrañando un texto latino, iba desempolvando facetas inéditas de mi propio pasado, tratando de agarrarlo, amarrarlo, hacer ajustes. La poesía me resguarda, más profundamente que mi propia memoria, ese viejo sustrato de lo real.

Estaría aquí, frente a los guías clásicos, ante ese tipo de compromiso que Ezra Pound le adjudica a la literatura: "Tiene que ver con la claridad y el vigor de "todos y cada uno de los pensamientos y opiniones. Tiene que ver

con mantener limpias las herramientas, con la salud de la materia misma del pensamiento" (Pound, p. 35).

Sin embargo, el libro de Venegas, cuando me golpea con su viento poético, me lanza en una dirección opuesta, que me obliga a buscar otras definiciones de lo poético, direcciones divergentes de aquellas por las que nos encaminan Ovidio y Virgilio -donde el ajuste del lenguaje y el ajuste de la realidad se daban la mano con tanta precisión dentro de una vocación que podríamos llamar fundacional de la poesía.

Me topo en el texto de Ricardo Venegas una dirección contraria a la de este impulso fundacional, una vocación que podría llamar de diáspora y de disolución de lo nítido, me encuentro con una erosión de lo real. Es una dirección que no va hacia el pasado precisándolo, sino que huye tanto del pasado como del presente mediante una suerte de movimiento aspiracional. Es una poesía que nos lanza a un futuro convertido en que soplo de polvo.

Sólo se vive dentro de la poesía de Venegas al interior del impulso poético mismo, no hay otro mundo. Este impulso, en medio del desierto, es como un aura leve que nos roza el rostro y acaricia con su incógnita. Cito los versos que abren el poemario, y trazan un umbral hacia indefinidos ámbitos llenos de expectación, casi propios de la mística. Hay aquí espacios no del mundo que existe, ciertamente, sino de lo que no existe pero que podríamos sujetar intensamente mediante la fe o el deseo:

> Leve es tu ausencia
> ráfaga de lira
> desde la contraseña
> hasta ser eterno
> tocado voy de mano fugitiva
> cuando solaza nuestro amor
> de cierta herida
> nublado como el peregrino
> aspirante a la metáfora perdida
> callo la voz
> que me mantiene en vida (Venegas, p. 17)

Se da en estos versos una suerte de mutación desde la facticidad hacia la insustancialidad, una elevación que lleva al sujeto mismo a disolverse en la

inanidad, en ese "no sé qué queda balbuciendo". Es como si el sujeto se convirtiera en vapor o nube, o simplemente en sueño, pero en un sueño de aspiración. Esta poesía encierra un furor, un furor poético, por supuesto, cuyo desenlace, dentro de su propio impulso ascensional, es la diáspora imprecisa. Hay aquí una navegación del sujeto hacia el naufragio, hacia una bitácora que lo borra. Quizás para comprender más el efecto poético tendríamos que recurrir a Gastón Bachelard, al hablar del vuelo onírico en su poética de *El aire y los sueños*:

> Toda línea graciosa descubre así una especie de hipnotismo lineal conduce nuestro ensueño dándole la continuidad de una línea…. La imaginación dinámica sugiere a quien la contempla la línea graciosa, la más loca sustitución: tú eres, el soñador, la gracia evolutiva. Experimenta en ti mismo la fuerza graciosa. Ten conciencia de que eres un depósito de gracia, un poder de vuelo" (Bachelard, p. 31)

La de Venegas es una poesía que lleva hacia lo impreciso, por un camino de señales inciertas, medio intuidas, medio vislumbradas; son éstas gestos promisorios a la vez que disoluciones en el aire. Es una poesía del aire, del viaje por territorios de deseos, carentes de tierra y de sostén, salvo el de la propia emoción o el movimiento mismo.

Son versos que cuando nos levantan y nos ponen a volar, nos hacen perder rostro, configuración, nos disuelven hacia su propio territorio imposibilitante; cualquier anclaje de pronto aquí sobra, aun cuando ocurre la confesión final:

> Tu imperdonable amor
> Gitana mía.
> Rueda tu pelo en mi blasfemia
> Que tira de ti en la faena
> Puño encerrado en nuestra espera
> Porque al mirar la dote de tu seña
> Miro,
> miro tu rostro en que me muestras
> Lo imperdonable del amor en tierra ajena. (Venegas, p.17)

El desenlace del poema aprieta una síntesis dialéctica que recuerda el hermetismo paradójico y parco de los sonetos amorosos de Jorge Cuesta. La realidad del amor aquí pertenece a la dimensión del aire y sus sueños, de un deseo rebelde y sin sustento, que no podría tocar tierra, más que -accediendo a la transgresión- cayendo en el riesgo de la destrucción y la blasfemia.

Venegas es un poeta del aire, del desierto, del viento, del anhelo; su poesía es la de un viajero que atraviesa la adversidad, impulsado por la aspiración de una tierra prometida pero cuyo rostro -al caminar- es permanentemente erosionado por el polvo y la arena. Levanta entonces su voz en una plegaria, no alejada del sueño de Jacob -otro habitante del desierto- pero que en Venegas entona una casi blasfema rebeldía a la vez que una sanación moderna:

Yo te perdono, Dios,
Desde la infancia,
Desde el niño llorando
Por su premonición de gota de agua,
En medio de vientos
Que dejaste para encender el fuego,
Perdono al pasajero
Que deja su oración
Para otro nómada.
Miro los páramos
Y soy la voz en el desierto:
Ábrete, cielo,
Abre la brecha a tus caídos,
Ésta es la puerta que nunca se cerró. (Venegas, p. 52)

Finalizamos con este memorable poema donde el poeta, paradójicamente, no es quien pide perdón a lo divino por sus fallas, sino el que perdona a Dios mismo mediante una paradoja brutal. Pero es toda la vida del propio autor la que se reformula en este poema, al dejar entrar no sólo el paisaje de la arena y la adversidad, en su vida, sino también la gracia.

Conclusiones

Hay en la poesía de Venegas un rompimiento de la vieja mímesis aristotélica con su sujeción a una descripción esclarecedora de lo real o de lo memorable mediante el desarrollo de una poesía que busca su plataforma en el deseo, la aspiración, la transgresión y la rebeldía, pero de la que tampoco está ausente, quizás por lo mismo, el anhelo de la gracia divina.

Referencias

Bachelard, G. (1989). *El aire y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pound, E. (1970). *El arte de la poesía*. México: Joaquín Mortiz, 1970.

Venegas, R. *Las estrategias del polvo. Antología personal (1995-2021)*, Buenos Aires: Buenos Aires Poetry, 2021.

§

Verónica Volkow es escritora y académica. Tiene Maestría y Doctorado en Letras y Maestría en Historia del Arte. Actualmente trabaja en el Seminario de Hermenéutica del IIFL de la UNAM. Además de varios libros de poesía, entre sus publicaciones pueden contarse: Sudáfrica, diario de un viaje, México, Siglo XXI, 1988. En 2009 apareció Los gladiadores demónicos, Editorial Renacimiento, Sevilla. En 2010 se publicaron: Camino de vida; ensayos de poesía mexicana del siglo XX, BUAP y Miradas a la plástica mexicana del siglo XX. Universidad Veracruzana. En 2014: De la demonización al análogo, Conaculta y Dos cielos, dos soles; imágenes de la totalidad a finales del XVII novohispana, México, IIFL, 2014. susanafernadez@filos.unam.

El pesimismo de Fernando

Dr. Ociel Flores Flores
(UAM-Azcapotzalco)

Resumen

Este artículo analiza la crisis espiritual de Fernando, protagonista de *La Virgen de los sicarios,* de Fernando Vallejo. Y expone en qué medida el autor se inspira en las ideas de filósofos como Arthur Schopenhauer, Philipp Mainländer y Emil Cioran para ilustrar una visión original de pesimismo: el que vive un joven intelectual, de origen católico, en nuestros días.

En la novela *La Virgen de los sicarios* (*LVS*), se escuchan ecos de varios pensadores pesimistas. Fernando Vallejo, su autor, trata acerca de un malestar espiritual que no es exclusivo de nuestro tiempo, pero cuyos síntomas parecen agudizarse en nuestros días. En este sentido, resulta tentador llevar a cabo una indagación sobre los orígenes y la originalidad del pesimismo que Vallejo expone en su obra, y rastrear en qué medida algunos filósofos de esta corriente de pensamiento nutrieron su narrativa. Tres parecen ser los pensadores que inspiran la actitud vital de sus personajes: en primer lugar, Emil Cioran, enseguida Philipp Mainländer y, en menor medida, Arthur Schopenhauer. Fernando Vallejo es un escritor contemporáneo originario de Medellín, Colombia. Fernando, su homónimo, es el narrador y el protagonista de la historia que se cuenta en La Virgen de los sicarios. Las peripecias de Fernando-personaje -variante del viaje de Dante y Virgilio- revelan ser en gran medida autobiográficas: Medellín, Sabaneta… son lugares en los que Vallejo-hombre vivió; la homosexualidad del escritor es representada sin censura en las aventuras del personaje principal con los jóvenes sicarios de estas ciudades. Estas y otras coincidencias sugieren que el autor recurre a la ficción para dar testimonio de su posición personal en torno al sentido de la vida, a la presencia de la divinidad en la suya, entre otros temas que describen a un alma que parece haber perdido su brújula espiritual.

Conciencia, serenidad

Ante la revelación de que la existencia del ser humano está lejos de ser un paraíso, la postura vital del individuo oscila entre la resignación y la renuncia a su vida. Philipp Mainländer menciona en este orden de ideas a dos espíritus superiores que "han juzgado la vida como esencialmente desdichada y han puesto el no ser por sobre ella […:] Goethe y Humboldt." (p.60) Ambos pensadores desencantados no renunciaron sin embargo a vivir una existencia "plena", durante la cual realizaron una obra original. Pesimismo no quiere decir necesariamente renuncia absoluta a la posibilidad de actuar en el mundo. El intelectual y el artista (entre otros hombres "que razonan") suelen asumir la fatalidad de la que son conscientes y vivir. Emil Cioran señala, en este sentido, la necesidad de tomar conciencia del lugar que se ocupa en el mundo y de la naturaleza de este mundo como condiciones para hacer una elección vital: "La lucidez es el único vicio que hace al hombre libre: libre en un desierto." (p. 14). Aceptar la desgracia de vivir como inevitable y adoptar una actitud de serenidad es dado a un individuo con una sensibilidad particular. Cioran sugiere la siguiente interpretación del momento en que la conciencia transforma el sentido de la vida: "La iluminación, decepción fulgurante, otorga una certeza que transforma al desengañado en liberado." (p.7)

Arthur Schopenhauer hace, por su parte, una reflexión cercana que concibe una vida tolerable: si "una felicidad positiva y perfecta es imposible, puede procurarse los medios para una existencia soportable". (p. 26) En este sentido, "«vivir feliz» sólo puede significar vivir lo menos infeliz posible." (p. 60) Fernando Vallejo, el autor de LVS, parece inclinarse por esta opción y cederle a su personaje la manifestación de sus reflexiones pesimistas.

En el Prefacio de *El arte de ser feliz*, Francisco Volpi, al releer a Schopenhauer, señala dos de los medios por los cuales se evita el inevitable suicidio del pesimista radical y se elige una vida "provechosa": "Schopenhauer nos invita, en esta situación, a servirnos […del] don del ingenio humano y la prudencia práctica…"(p. 13) Volpi destaca en este sentido el caso de Baltasar Gracián, entre un grupo de pesimistas iluminados: "Ambos [Gracián y Schopenhauer] se sostenían y vivían sobre la firme base de un pesimismo sin ilusiones y sobre él habían fundado una ética individual y una sabiduría de la vida…" (p. 17)

Schopenhauer aconseja la adopción de una actitud que alterna "un fatalismo tranquilizador" y serenidad: "el hombre que se mantiene sereno ante

todos los accidentes de la vida, sólo muestra que sabe cuán inmensas y diversas son las posibles contrariedades de la vida...” (p. 50 y pp. 70-72) Es esta una postura que guarda similitudes con Philipp Mainländer, quien valora la impasibilidad ante la muerte inevitable: “Quien haya superado el miedo a la muerte –él y sólo él– puede cultivar la flor más exquisita y fragante en su espíritu: incontestabilidad, impasibilidad…” (p. 101)

Ahora bien, términos como “serenidad” o “impasibilidad” no deben llevar a una interpretación equivocada de la existencia: Schopenhauer advierte en la Regla 40 de El arte de ser feliz acerca de su fondo oscuro: “quien lo ve todo negro y siempre teme lo peor, no se habrá equivocado tantas veces en el cálculo como aquel que siempre atribuye a las cosas bellos colores y perspectivas alegres.” Cioran hace también una afirmación categórica: “un pensamiento que no está secretamente marcado por la fatalidad […] no vale nada...” (p. 232)

Exterminar el mal, acabar con el mundo

En LVS cobra vida “el pueblo del mal”. El Medellín ficticio guarda, es verdad, numerosas similitudes con la ciudad real, pero en la novela se convierte en la realización literal de una sentencia de Mainländer: “La civilización mata”. Schopenhauer, más específico, agrega una lista de lo que se encuentra en cualquiera de los espacios en los que la vida muestra sus reales potencialidades: “dolor, sufrimiento, enfermedad, preocupaciones y mil otras cosas”. (p. 53) La razón de ello es simple: “la felicidad y el placer son puras quimeras […] mientras que el sufrimiento y el dolor son reales, se manifiestan inmediatamente por sí mismos sin necesitar la ilusión o la expectación”. De ahí que sólo exista una alternativa casi esperanzadora: “Si aprendemos de su enseñanza, dejamos de perseguir la felicidad y el placer y sólo procuramos evitar en lo posible el dolor y el sufrimiento.” (p. 51)

En frecuentes pasajes, Fernando, el protagonista, expresa su repudio hacia esta sociedad condenada: “Ni en Sodoma ni en Gomorra ni en Medellín ni en Colombia hay inocentes; aquí todo el que existe es culpable, y si se reproduce más.” (p. 90) El autor de LVS no concede un lugar a la bondad: el hombre es perverso porque la maldad es consustancial al mundo y al ser humano, y el mayor pecado que los hombres pueden cometer –y lo hacen sin restricción- es la procreación, es decir, “la reproducción al infinito del mal.” (p. 90) Cioran se hace escuchar detrás de esta visión desoladora: “La

única, la verdadera mala suerte: nacer. Se remonta a la agresividad, al principio de expansión y de rabia aposentado en los orígenes, en el impulso hacia lo peor. No es de extrañar que todo ser venido al mundo sea un maldito." La primera falta reside en haber aparecido en la faz de la Tierra; una convicción que lleva a Cioran a confesar: "No me perdono el haber nacido. Es como si, al insinuarme en este mundo, hubiese profanado un misterio, traicionado algún compromiso de magnitud, cometido una falta de gravedad sin nombre." (p. 18)

El autor de LVS describe con el Medellín-Purgatorio un escenario más pesimista aún que el del existencialista que sabe que la vida es un perpetuo encaminarse hacia la muerte: "No corremos hacia la muerte; huimos de la catástrofe del nacimiento". (p. 27) Por ello, Fernando parece repetir las palabras del filósofo rumano que exclama: "No haber nacido, de solo pensarlo, ¡qué felicidad, qué libertad, qué espacio!" (p. 27) La Creación es así el origen del mal. No haber nacido habría sido la única solución (in)concebible para evitar el sufrimiento terrenal. Si Dios no hubiera creado el mundo, habría evitado el mal de vivir.

Ahora bien, entre las vías expeditas para acabar con el mal, el suicidio es un medio digno de elogio (preferible a una forma menos heroica: la eutanasia), al igual que el homicidio, una práctica corriente en el Medellín de LVS. En cuanto al sentido de la autoinmolación, Fabio Ciracì (2020) menciona a Mainländer, para quien "El hombre tiene la única libertad de poder anticipar el suicidio cósmico divino, recorriendo algunas de las vías de redención, el suicidio es una de ellas." (p. 127) Sin embargo, el autosacrificio no es suficientemente frecuente, hace falta un nivel de conciencia elevado para elegir esta vía en la solución del mal que es la existencia; en su lugar, se prefiere acabar con la vida del prójimo. Fernando lo dice con ironía en más de una ocasión: "En tanto, mientras llamamos a Éste a pedirle cuentas, sigamos ajustándoselas a nuestros paisanos de aquí abajo…" (p. 52)

Las más de las veces será entonces el homicidio; una forma de violencia natural, espontánea, entre los sicarios como Wilmar –uno de los jóvenes amantes de Fernando-, quienes encarnan la fuerza ciega que cumple el destino inexorable de la humanidad: su aniquilación. Fernando entiende de esta manera el oficio de su enamorado: "Mi niño [Wilmar] era el enviado de Satanás que había venido a poner orden en este mundo con el que Dios no puede." (p. 107). El humano es el único ser capaz de entender este destino y de poner en práctica acciones para acelerarlo. Ante el misterio de la au-

toaniquilación que vive cada día su ciudad, incluso entre los más inocentes, Fernando busca una explicación en la interpretación negativa de la divinidad: "Sólo Dios sabrá, él que es culpable de estas infamias: Él, con mayúscula, con la mayúscula que se suele usar para el Ser más monstruoso y cobarde, que mata y atropella por mano ajena, por la mano del hombre, su juguete, su sicario." (p. 84)

No obstante, acabar con la propia vida y con la del prójimo nos son decisiones que distingan el heroísmo del común de los hombres. Estos se empeñan en seguir en "el valle de lágrimas" y sufrir su dosis de desgracia con cierto estoicismo. Philipp Mainländer expone, en la "Apología del suicido", una idea del maestro del pesimismo moderno que explica esta elección predominante en la humanidad: "el hombre lisa y llanamente quiere la vida. La quiere de un modo consciente y por un (inconsciente) impulso demoníaco." Y sugiere, en sentido inverso: "el fruto más noble de la filosofía de Schopenhauer es la negación de la voluntad de vivir." (p. 100). Estas aseveraciones que parecen encerrar una aparente contradicción requieren ser matizadas. Para Mainländer, el hombre común se encuentra lejos de asumir sin titubeos la fatalidad de su vida; en la mayoría de los casos, elegirá entre vida y muerte, entre pervivencia y aniquilación voluntaria, las dos primeras: "He señalado, en primer lugar, que cada cosa en el universo es inconscientemente voluntad de morir. Esta voluntad de morir está, sobre todo en el ser humano, oculta en su totalidad por la voluntad de vivir". (p. 108)

El protagonista de LVS ejemplifica la actitud vital expuesta por Mainländer: en numerosas ocasiones, el personaje desencantado invoca a la muerte, la enaltece, la desea. Y, sin embargo, a pesar de su certeza acerca de la maldad consubstancial al mundo y la existencia, Fernando sigue vivo y, por lo tanto, desea amar y, al mismo tiempo, se aferra a un vestigio de fe que se explica por su biografía y la conformación de una religión personal.

La piedad de Fernando

Fernando vive un incesante conflicto con la divinidad. Dios, omnipresente, se manifiesta en su infinita maldad aun en aquello que para este personaje es preciado. Al contemplar el rostro de su amado Alexis, Fernando descubre la materialización de la perversa presencia divina: "Me asomé un instante a esos ojos verdes y vi reflejada en ellos, allá en su fondo vacío, la inmensa, la inconmensurable, la sobrecogedora maldad de Dios." (p. 128). El Señor es

portador de una carga negativa descrita por el narrador con una fuerte dosis de ironía: en primer lugar, el Dios carente de moral que abandona -sin remordimiento, impunemente- a sus hijos a una existencia por sí misma culpable: "Como los delitos no se cometen solos y acá abajo no hay culpables, entonces el culpable será el de Allá Arriba, el Irresponsable que les dio el libre albedrío a estos criminales. ¿Pero a Ése quién me lo castiga?" (p. 108). Enseguida, el Dios infame, que utiliza a sus vástagos para concretar su maldad, suele adoptar representaciones sombrías acompañadas de calificativos mordaces, en cuyo centro aparece un epíteto repetido con significativa frecuencia: Dios es "la Gran Gonorrea".

La condena de la divinidad por parte de Fernando se dirige con frecuencia a Dios Hijo, el culpable de haber diseminado el engaño mayor -el cristianismo- sobre la tierra: "Cristo es el gran introductor de la impunidad y el desorden en este mundo." En ocasiones el personaje niega incluso el carácter divino del Mesías: "En cuanto a Cristo, ¡cómo se va a realizar Dios, que es necesario, por los caminos contingentes, concretos, de un hombre! En este caso, Fernando suele coincidir con las ideas de Cioran: "Aspirar, en lo más profundo de uno mismo, a estar tan desposeído, a ser tan lamentable como Dios." (p. 8)

El narrador principal de LVS alude, por otra parte, veladamente, a la imagen de Dios concebida por el pesimismo radical de Mainländer; Fabio Ciracì la caracteriza en los siguientes términos: "Dios no vigila al hombre ni vela por su destino, no es un deus absconditus, sino un deus amissus, un dios extraviado, un dios ya no presente." (2020, 127) Y agrega: en este sentido, "Diversamente, porém, do deus judaico-cristão, o de Mainländer é um deus impessoal que não se faz presente. Não se trata, como no caso dos gnósticos, de um deus absconditus, imanente e inefável, mas de uma divindade impessoal que transcende o mundo porque já se encontra em uma fase de declínio e que, portanto, se revela nos efeitos, através do movimento, mas permanece ausente." (2015, p. 51)

Y, sin embargo, más allá de la desvalorización de lo divino emprendida por Fernando, este decide en un momento acudir al templo a orar. Acompañado de Alexis -el amante en turno-, el personaje principal entra a la iglesia de Sabaneta, pues, afirma él mismo, es devoto de María Auxiliadora. Tras la aparente radicalidad del espíritu negador de Fernando, el personaje conserva, arraigada en su espíritu, una forma peculiar de piedad (el personaje-narrador cuenta que estudió con los curas salesianos…), que rechaza a Dios para concentrarse en

la adoración a la Virgen María en su advocación de Auxiliadora. La sinceridad de su amor hacia la Virgen se hace oír, así, en momentos de exaltada piedad: "te he querido desde mi infancia: cuando estos hijos de puta te abandonen y te den la espalda y no vuelvan más, cuenta conmigo, aquí me tienes. Mientras viva volveré." (p. 103)

El fondo religioso de Fernando se reaviva igualmente al contacto con los ritos y ceremonias (peregrinaciones, romerías…) que llevan a cabo cada día los habitantes de Medellín. En el templo de Sabaneta -adoratorio suburbano de la capital antioqueña-, Fernando se ve obligado a reconocer que la Iglesia, que él cree por momentos agónica, pervive en manifestaciones populares de auténtica fe: "yo pensando que la iglesia andaba en más bancarrota que el comunismo… Qué va, está viva, respira. La humanidad necesita para vivir mitos y mentiras…" (p. 17)

La piedad de Fernando es singular. Un pesimista titubeante como él (el personaje y, tal vez, Vallejo) no alcanza a negar el valor de la religión (en este caso la católica); a sus ojos, esta cumple a pesar de sus falsedades un fin benéfico, tal vez irrenunciable: sus mitos, sus ritos y las creencias que alimentan aportan consuelo a un espíritu necesitado; los engaños en que se funda son un aliciente para hacerle aceptar una vida atormentada y efímera. El mismo Mainländer le concede este valor en los siguientes términos: "La religión embauca al hombre con una imagen dulce que despierta en él un deseo ardiente, y al abrazar este magnífico espejismo, aplasta el miedo a la muerte en su pecho. Él desprecia la vida terrenal para recibir a cambio una bella vida celestial." (p. 101). Fernando se ve obligado a ceder, por otra parte, ante la férrea convicción de sus jóvenes amantes, poseedores de una fe ciega, refractaria a los argumentos de su compañero. Al final de sus confrontaciones con Alexis, Fernando termina por aceptar (que no entender) sus "ilógicos" razonamientos: "Contra esa lógica divina ya sí no se podía razonar." (p. 29)

Ahora bien, a lo largo de la novela se percibe en las palabras y las acciones de los personajes una forma de nostalgia del reino de la inocencia, de un paraíso que en ocasiones ellos presienten que existe aún, en algún lugar. Los personajes de la novela dan prueba de creer aún en un estado "puro", "intocado" que experimentaron en la infancia, pero que se manifiesta en algunas situaciones de la madurez. Una de las escenas reveladoras en este sentido tiene lugar cuando Alexis, el sicario que mata a sangre fría, se reconoce incapaz de sacrificar a un perro. El impulso destructor que anima al joven sicario se aplica exclusivamente a los humanos: los animales son inocentes; quien no

tenga conciencia de sí mismo no es culpable de ninguna falta. De igual manera, Fernando sufre de nostalgia de un tiempo inocente, que ubica de manera ambigua entre la infancia y la oscuridad del estado prenatal. Esto explica que abandone por momentos la negación de lo divino para orar, e intentar por este medio desandar el camino, volver al punto de partida; desvivir el tiempo y regresar al inicio. En varias ocasiones expresa su anhelo de "volver a ser. A ser lo que fuimos." Una vez más, el destinatario de sus ruegos es la imagen que lo acompañó en sus primeros años: "- Virgencita mía de Sabaneta, que vuelva a ser el que fui de niño, uno solo. Ayúdame a juntar las tablas del naufragio." (p. 36). En ocasiones, el espíritu atormentado sitúa la inocencia salvadora en una etapa anterior al nacimiento, en la vida física o no del no-nato. En este momento. Fernando parece evocar a Cioran, quien dice: "Me gustaría ser libre, inimaginablemente libre. Libre como un ser abortado." (p. 11)

Los razonamientos del protagonista son en la mayoría de los casos poco alentadores. La idea de una edad de oro y el improbable retorno a ella deja pronto su lugar a la concepción de los medios por los cuales se puede corregir o, al menos, mitigar el error originario cometido por Dios: "Des–hacer, des–crear, es la única tarea que el hombre puede asignarse si aspira, como todo lo indica, a distinguirse del Creador." (Cioran, p. 6). Algunas alternativas son realizables; una de ellas es la castidad, la cual imposibilita simplemente la aparición de la vida, depósito del mal. Fernando parte del principio que concibe la procreación como "el mayor pecado: la reproducción al infinito del mal" (p. 90). En este orden de ideas, hay que recordar a Mainländer para quien la castidad es una alternativa: "la virginidad es, con toda seguridad, el medio infalible para desprenderse del universo." (p. 110)

Cuando la negación alcanza su punto álgido, el protagonista de la novela repite con frecuencia: "Dios no existe"; lo divino no es a fin de cuentas más que un vacío que Dios mismo no puede colmar. Una vez más, se escuchan ecos de Mainländer al explicar el desplazamiento inverso que sigue Dios desde el ser pleno y la Creación hacia la ausencia de ser: "Dios efectivamente ha pasado del súperser, mediante el devenir, hacia el no ser. Él ha encontrado, a través del proceso universal, aquello que, limitado por su esencia, no pudo lograr de inmediato: el no ser." (p. 66)

La divinidad traza así un itinerario que la humanidad misma habrá de seguir: "el movimiento hacia el exterminio absoluto, el movimiento del ser hacia el no ser." Ciracì (2015) expone esta idea en los siguientes términos: para Mainländer, "o Ser gerou o mundo, assim como Deus-Pai cria o Universo;

o mundo do devir se dissipa e se desfaz, assim como Cristo escolhe morrer e percorre a via crucis; o Nada absoluto redimirá o mundo da existencia…" (p. 60)

Ibáñez (1996) señala, en este contexto, la búsqueda de la nada como uno de los elementos que distinguen el pesimismo de Cioran: el rumano "aspira al vacío, al nulo de la contemplación…" (p. 15) Y afirma que no existe "ninguna diferencia entre el ser y el no–ser": "Todo es; nada es." Ciracì (2020) lo expone de la siguiente manera: "En cada uno de sus escritos, en cada una de sus expresiones, Cioran deja entrever el poder magnético que se opone a la tentación de existir, aquella que se podría llamar la tentación de la nada." (pp. 133-134)

Conclusiones

El impulso que orienta a los pensadores que inspiran el pesimismo de Fernando-protagonista es el deseo de reencontrar la nada de la que el mundo y la humanidad fueron sacados: desandar el camino que llevó a Dios del Pre-ser a la Creación y el subsecuente regreso a la nada. En un momento de la narración, Fernando se detiene para contemplar una escena más de la ciega obstinación de los habitantes de Medellín: en la terminal de autobuses, acerca de la multitud que se afana por vivir, exclama: «Pobres seres inocentes, sacados sin motivo de la nada y lanzados en el vértigo del tiempo. Por unos necios, enloquecidos instantes nada más…" Al nacer, los hombres abandonan la perfección de la nada y entran en el universo del accidente, de la búsqueda, del deseo y su correspondiente sucesión de desgracias y dolor.

El desencanto hacia la vida que traslucen las reflexiones del narrador se conforma de varios elementos; en primer lugar, la certeza de la maldad consustancial al universo y al hombre. Fernando parece compartir esta visión con el pesimista radical que afirma "que la vida es esencialmente desdicha y que se ha de privilegiar el no ser frente a ella." (p. 103) Pero, si Mainländer, al igual que Cioran, no concibe posibilidad de redención y señala como única alternativa deseable el no ser, el personaje de la novela titubea y entrevé una débil esperanza en la fe incuestionable del creyente ingenuo. El pesimismo de Fernando, el personaje, se aleja entonces de los filósofos mencionados. Él conserva un fondo espiritual vivo, que resurge cuando asiste a la manifestación de la fe auténtica del pueblo; a los ritos populares que revelan la pervivencia de una piedad sincera, o bien al escuchar las confesiones irreflexivas de sus

amantes. Y es probable que el escritor, el hombre de formación católica, sea dueño de una fe no perdida del todo, una fe tan sincera como negada.

Referencias

Ciraci, F. (2020). Mainländer, Cioran y el Dios perdido. *Thémata*. Revista de filosofía, 61, 123-135. Italia: Universidad del Salento/Universidad Nacional de General San Martín. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458045

Ciraci, F. (2015). O ateísmo de Philipp Mainländer: efeitos colaterais do conceito de deus. Universidade Estadual de Ceará. En Nietzsche-Shopenhauer. Metafísica y significado moral del mundo (pp. 37-60). Recuperado de https://www.academia.edu/20959891/O_ate%C3%ADsmo_de_Philipp_Mainl%C3%A4nder_efeitos_colaterais_do_conceito_de_deus

Cioran, É. M. (1998). *Del inconveniente de haber nacido*. Madrid: Taurus.

Ibáñez, J. L. (1996). La filosofía pesimista de Emile Cioran, Tesis doctoral dirigida por D. Fernando Savater (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid), Madrid.

González S., C. J. (2016). El vivificador pesimismo de Cioran. Recuperado de, https://elvuelodelalechuza.com/2016/08/01/el-vivificador-pesimismo-de-cioran/

Mainländer, P. (1991). *Filosofía de la redención*. Tacna: Perro Calato Ediciones.

Calzadilla R., J. (2002). La religiosidad latinoamericana y caribeña: un elemento de la identidad cultural, América Latina y el caribe. Realidades Sociopolíticas e identidad cultural, Ediciones Heinrich Böll, El Salvador, https://studylib.es/doc/5107265/la-religiosidad-latinoamericana-y-caribe%C3%B1a

Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz*. Barcelona: Herder.

Vallejo, F. (2001). *La virgen de los sicarios*. México: Alfaguara.

Vallejo, F. (2018). *El Desbarrancadero*. México: Editorial de Bolsillo.

Volpi, Francisco "Prefacio", en Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz*. Barcelona: Herder.

§

Ociel Flores Flores, profesor-investigador en la UAM-Azcapotzalco, Departamento de Humanidades; miembro del SNI, Nivel I. Ha realizado estudios de Teoría literaria, Teoría de la traducción, Lingüística Aplicada y Filología Hispánica en varias universidades de Europa y América. Últimos grados académicos: Habilitación para Dirigir Investigaciones Doctorales, Universidad de Estrasburgo, Francia; Doctorado en Literatura General y Comparada, Universidad de la Sorbona, Paris III. Dirigió la creación de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea, de la cual ha sido coordinador. Premio a la Docencia, por la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Últimas publicaciones: *Nombrar el silencio*: *la palabra ausente en Octavio Paz*. La novela corta: *Celestina montó a La Bestia*, y la co-edición del libro colectivo: *Negritudes latinoamericanas*: *memoria, cultura, identidad. ociel_f@yahoo.com*

¡SOS!: la clase de literatura en la escuela, primaria y secundaria. Un reto pendiente desde diferentes miradas

Dr. Manuel Martín Oramas Díaz
Lic. Tsiue Chávez Gallegos
Facultad de Letras de la Universidad Michoacana

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivos compartir algunas reflexiones apoyadas en investigaciones realizadas sobre la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela primaria y secundaria actualmente, y con especial atención, se incursiona en el rescate del texto literario, la lectura y el lector sensibles. El trabajo que se presenta aborda desde diferentes miradas la importancia de la clase de literatura para la formación de los niños y jóvenes durante el siglo XXI. A nuestro modo de ver el debate o el silencio o el descuido o el abandono del lugar de los estudios literarios en la escuela tanto primaria como secundaria permanecen.

Introducción

Este capítulo tiene como objetivos compartir y provocar un acercamiento y debates reflexivos en torno a la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela primaria y secundaria actualmente. En este estudio se presta especial atención al rescate del texto literario, la lectura y el lector sensibles para el fortalecimiento de la formación ciudadana de niños y jóvenes.

Sobre la clase de literatura y su carácter formativo en la escuela, muchos estudiosos del tema, investigadores de diferentes áreas del conocimiento, docentes, entre otros, a partir de diferentes miradas, coinciden en señalar que desde la década de los 70`s del pasado siglo la clase de literatura inicia un proceso de crisis epistemológica como bien ha señalado Marta Waldegaray:

Existió en nuestras sociedades un verdadero culto por la literatura. Reaccionando contra ese culto, se ha desarrollado en las últimas décadas una indiferencia, sino un desprecio por una literatura que ha ido perdiendo no solo su capital simbólico, sino también una visibilidad y por lo tanto su derecho a existir. Centrándose en las controversias dadas en el ámbito académico francés contemporáneo traza la aparición histórica de tal fenómeno y los discursos críticos contemporáneos sobre el debilitamiento de una cierta idea de lo literario que se confunde a menudo con el fin de la literatura (2022, p. 1).

Con respecto a este deterioro de la literatura y su lugar en la escuela, Teresa Colomer comenta:

> Puede afirmarse, pues, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos. (cuarto párrafo).

En este capítulo se ha considerado que la problemática que se aborda sobre la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela tanto primaria como secundaria es compleja. No hay un criterio común y se observa además que la tendencia es no considerar dentro del currículo el estudio de la literatura. A esto habría que añadir que las instituciones y los actores involucrados en la modificación de los paradigmas educativos no están ni motivados ni preparados del todo para enfrentar un cambio profundo, un nuevo paradigma que responda a los diferentes retos que se viven durante este siglo XXI en el terreno de la educación y con especial atención en el terreno de las humanidades. Se necesita un modelo educativo que rescate y actualice las dimensiones e indicadores de la literatura como un eje insustituible para la formación ciudadana.

En este capítulo se coincide con lo señalado sobre este problema planteado recientemente por algunos estudiosos, al comentar que se impone como consecuencia de todo esto un proceso de investigaciones desde diferentes miradas con una agenda universal o al menos nacional que propicie un reparto

de saberes, acercamientos y debates que coadyuven al rescate de la literatura como una aliada permanente del ser humano desde la concepción: neurociencia y estudios literarios.

Desarrollo

Sobre el papel de la literatura en la escuela y las funciones del texto literario se han generado diferentes acercamientos y debates desde una mirada plural. Debates y acercamientos que profundizan en estos problemas no resueltos por la Didáctica de la literatura, la cual también está sufriendo esta llamada crisis epistemológica. Los diferentes paradigmas para la enseñanza-aprendizaje de la literatura han resultado insuficientes, desarticulados del contexto y no actualizados.

> Sobre este asunto Montaño Calcines ha comentado algunos problemas actuales sobre la enseñanza de la literatura en la escuela actual que se resumen a continuación: pérdida del carácter autónomo de los estudios literarios, el constante cuestionamiento (explícito o implícito) de la "utilidad" del conocimiento y repercusión en el ámbito didáctico, la crisis del enfoque historicista de los estudios literarios, la crisis de las Humanidades y de la lectura que remueven los cimientos de la enseñanza de la literatura y por último, los problemas relacionados con la comprensión e interpretación de textos, de los que dan cuenta los disímiles estudios internacionales y que nos llevaría a analizar la desnaturalización que la lectura literaria sufre en la escuela y la manía interpretativa en exceso (en Roméu Escobar, 2013, pp. 180-182).

En esta misma línea de reflexiones y debates Teresa Colomer ha dicho:

> Fiel reflejo de la situación social, desde la década de los sesenta, la escuela acogió los progresos de las teorías lingüísticas que redujeron el papel de la literatura al de unos de los usos sociales de la lengua. Un uso que pasó a asimilarse, prácticamente, al propósito de obtener un disfrute más cualificado del tiempo de ocio en las sociedades de consumo, a la vez que, en las aulas, se perpetuaba, a pesar

> de todo, el anterior objetivo de poseer un conocimiento enciclopédico de la evolución cultural. Ciertamente, las teorías literarias de los setenta no ofrecían excesivos argumentos para la consideración educativa de la literatura. Centradas en el análisis de la construcción textual, sus resultados produjeron más bien una falsa cientificidad técnica en el trabajo de la escuela secundaria y una total inhibición de la definición de objetos en la primaria que se refugió en la conquista de la afirmación de la lectura directa de los textos como método formativo (s/f, tercer párrafo).

A partir de la mirada de varios estudiosos sobre la crisis de los estudios literarios, los autores de este capítulo han considerado plantear algunas causas de esta crisis de las humanidades y las ciencias literarias: las repercusiones sociales, culturales y económicas originadas por las sociedades que viven en la globalización en su mayoría, el boom de los nuevos modelos comunicativos que han provocado un interés mayor del conocimiento del lenguaje, desde lo cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Si bien es cierto, que en este debate se defiende la idea de que en estos años se ha hiperbolizado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, enfoque que constituye, sin lugar a duda, un avance tanto teórico como metodológico para la clase de lengua, pero dejó de un lado o subordinada la clase de literatura.

Sobre la importancia de la literatura en la escuela ya habían comentado desde hace algún tiempo Mañalich Suárez y Fierro Chong:

> La literatura puede activar la apropiación de la cultura en la medida que estimula el pensamiento, fomenta valores, ideas, convicciones y vivencias. Esa posibilidad de penetrar en la realidad objetiva y de actuar sobre ella, se la brinda al hombre el pensamiento que, capaz de reflejar los objetos y fenómenos en sus caracteres esenciales, nexos y relaciones, permite conocerlos por medio de la formación de conceptos, juicios y razonamientos. La entrada a la literatura promueve una ampliación de saberes, experiencias e intercambio de carácter cultural (Fierro y Mañalich, 2012. p. 20).

Hoy la lectura se encuentra encasillada en los mecanismos didácticos impositivos sobre leer y comprender. La escuela permitió que la lectura dejara de ser sensible para convertirse en una herramienta solo para la comprensión textual. La lectura literaria fue integrada a la lectura de diferentes textos como una lectura más. En este entramado de textos, el texto literario quedó atrapado en mayor medida tanto en primaria como secundaria.

Llama mucho la atención que en estos tiempos la escuela secundaria no haya cuestionado el porqué no se enseña literatura y qué ha pasado con la lectura del texto literario desde otras dimensiones e indicadores, y no solo desde por la comprensión misma. Se ha perdido también la concepción de la lectura oral expresiva del texto literario para el desarrollo de sensibilidades a través de la experiencia gozosa, el placer de leer que necesita recuperarse hoy más que nunca. Y junto con este disfrute de la cercanía del texto literario también se está perdiendo el disfrute de la experiencia agradable y sensible de la composición literaria.

Los autores de este capítulo también coinciden en señalar que desde estas perspectivas el modelo fracasó y las clases de literatura se convirtieron en clases fallidas, huecas, insulsas, aburridas, poco motivantes, repetitivas y centradas solo en la comprensión textual y la lectura mecánica del texto literario descuidando la necesidad que tienen los alumnos, como seres humanos, de experimentar, vivir, disfrutar, gozar el texto literario, y hacer de esa lectura íntima, una experiencia única e irrepetible. Se necesita seguir investigando y provocar nuevos debates y acercamientos sobre la huella que desde lo literario ejerce la clase de literatura en la formación de un lector sensible, y sobre el impacto en el cerebro humano de los estudios literarios.

En estas reflexiones, se ha considerado tener en cuenta lo planteado por Mendoza Fillola sobre la educación literaria en la escuela:

> El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de "rasgos de estilo". A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequible porque los persiguen como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión (Sobre la necesidad de renovar el tratamiento didáctico de la literatura, párrafo siete).

La literatura y el cerebro humano. Un debate necesario

Sin intenciones de agotar toda la relación dialéctica que se da entre el cerebro humano y los estudios literarios, se ha considerado provocar un acercamiento y debate en torno a la mirada de la neurociencia y la literatura, un reto también pendiente.

Desde las primeras décadas del siglo XXI los neurocientíficos han ido sistematizando las investigaciones que profundizan en las distintas funciones del cerebro humano. Muchos estudiosos han empezado a profundizar en el tema que nos ocupa en este capítulo: la función de la literatura en la formación del ser humano, y la relación de los estudios literarios desde lo cognitivo y desde los fisiológico. Hoy se sabe que es una línea importante de investigación la relación dialéctica: cerebro humano-literatura.

Javier Bragado (2021), comparte una de las hipótesis de sus investigaciones cuando comenta: "los libros alivian la depresión, reducen la ansiedad, fomentan la creatividad, avivan el coraje y ofrecen una variedad de desafíos psicológicos estimulantes" (exergo).

En esta misma dirección Angus Fletcher plantea: "el cerebro humano ha evolucionado para fascinarse con otras personas" (Bragado, La lectura sana el cerebro, segundo párrafo).

"El libro dispone de un extraordinario poder para sanar tu cerebro, dar más alegría, más valentía, lo que necesitas en tu vida" (Bragado, La lectura sana el cerebro, segundo párrafo).

Boj Corral (2013), fundamenta a partir de sus investigaciones lo siguiente:

> …enormes posibilidades intelectuales y emocionales que proporciona la literatura: con ella vives todo con más intensidad, aprendes nuevos conocimientos, te entretienes, fomentas la imaginación, comprendes mejor lo que te rodea, ayudas a mejorar la expresión y además estimulas y activas facultades de la mente. Todo un prodigio a nuestro alcance (párrafo 3).

Javier Sampedro también defiende la relación entre la composición literaria y el cerebro humano al comentar "La escritura literaria estimula las áreas cerebrales implicadas en la emoción social y la empatía…" (2013, exergo).

Otro estudioso que ha estado investigando sobre esta línea: literatura – cerebro, es Alberto Mangel, que en su texto ¿leer literatura puede hacernos mejor?, ha defendido la siguiente hipótesis:

> La literatura no parece tener una obvia utilidad, pero la ciencia ha demostrado que la tiene. La literatura, una actividad que muchos consideran ociosa o inútil, posee un valor social invaluable: nos hace empáticos, más dispuestos a escuchar y entender a los otros. Las ficciones nos enseñan a nombrar nuestras angustias y también cómo enfrentar y compartir nuestros problemas cotidianos.

La gran literatura, cuando se escribió miles de años atrás, tiene lecciones para los lectores del presente. Y quizás sea la literatura, y su intrínseca capacidad de hacernos más empáticos la que pueda salvarnos de nosotros mismos Este mismo autor en su texto: El libro como universo (2012) comenta: "A este conjunto de hipótesis y valoraciones sobre la relación cerebro-literatura, se ha considerado rescatar la concepción de la metáfora conceptual y las construcciones metafóricas desde la lingüística cognitiva de Lackof y Johnson, (1980)". De ahí que Oramas Díaz y Chávez Gallegos, las conceptualizan de la siguiente forma:

> la metáfora conceptual constituye un potencial semántico del conocimiento humano sobre la realidad y el propio ser humano como parte de esa realidad; y las expresiones metafóricas constituyen la realización concreta individual de un mecanismo del lenguaje humano para nombrar, conceptualizar y construir desde la experiencia individual esa realidad contextual que se vive. El hombre es metafórico en pensamiento y lenguaje. Entender la realidad a partir de la metáfora conceptual y las expresiones metafóricas es parte de la cultura (Oramas Díaz y Chávez Gallegos en Enríquez Ovando y Ávila González, 2022, 218)

En este capítulo cobra importancia capital la relación cerebro-literatura porque como bien han planteado los estudiosos desde una mirada plural: todo ello genera salud, equilibrio, coadyuva la manera de entender el vivir en este mundo, aspecto que se relaciona no solo con lo imaginativo-ficcional

sino también con lo fisiológico. Un cerebro mejor preparado, fortalecido, para conducirnos mejor durante el siglo XXI, para vivir una vida humana, para ser mejores.

En este acercamiento y debates sobre la importancia de la clase de literatura en la escuela primaria y secundaria se ha considerado destacar la posición de algunos estudiosos que han incursionado en este problema: Juan Cervera ha aseverado:

> "a estas alturas no hace falta demostrar que la literatura no es solo lengua. La literatura además de servirse de la lengua y revisarla constantemente, es un proceso de actualización, es pensamiento, sentimiento, emoción, comunicación, arte. Y las dimensiones que aporta el conocimiento y uso de la lengua son insustituibles" (año, pág), así como lo planteado por Jorge M. Suárez al abordar este hallazgo científico en su texto el cerebro literato: que el cerebro es un tema propio de la literatura es algo que no debería sorprendernos en tanto que el arte literario trata de todo cuanto es humano y nada hay más humano que el cerebro mismo. Es justamente el cerebro humano la fuente primigenia de la cual emana toda la literatura (2023, primer párrafo).

Para un cierre parcial de estos acercamientos y debates sobre la importancia de la clase de literatura en la escuela primaria y secundaria; podrían señalarse algunas debilidades:

- El insuficiente fomento de acceso libre de la lectura y escritura de diferentes tipologías textuales y el descuido del texto literario como un texto específico, insustituible.

- La subordinación del texto literario a los ejercicios de lingüística y comunicación y sin relación con el contexto.

- Obsoletos paradigmas para la enseñanza de la literatura y la lectura y construcción del texto literario.

- Deficiente preparación teórico-metodológica de los profesores para la enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lectura del texto literario.

- El poco uso de textos literarios de diferentes géneros. El dogmático tratamiento didáctico al género lírico y dramático. El descuido también por el texto clásico escolar.

- Las estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura, en su mayoría, no propician una experiencia nueva con el texto literario desde lo cognitivo-afectivo, lo comunicativo y sociocultural.

- La concepción obsoleta y dogmática de la clase de literatura, y no la clase de literatura para el enriquecimiento humano desde una mirada holística durante el siglo XXI.

- El tratamiento de la lectura oral expresiva como una lectura mecánica y solo relacionada en algunas ocasiones con la llamada comprensión textual y no concebida como una estrategia que coadyuva al contacto íntimo y gozoso del texto literario, al desarrollo de sensibilidades, sentimientos, pasiones y empatías entre otros impactos tanto cognitivos como fisiológicos.

También se ha considerado como cierre tener en cuenta la invitación que nos hace desde la neurociencia el científico Jorge M. Suárez cuando convoca: "creemos que la atenta introspección propia de los literatos podría ser de gran utilidad para arrojar luz sobre algunos de los que quitan el sueño a los neurocientíficos" (2023, Atenta invitación, primer párrafo).

Conclusiones

Las diferentes investigaciones realizadas desde hace varias décadas, así como los acercamientos y debates sobre los estudios literarios en la escuela primaria y secundaria, ponen de manifiesto que el rescate de la clase de literatura es un reto pendiente de la didáctica de la literatura.

Para el rescate de la clase de literatura en la escuela primaria y secundaria se necesita un nuevo paradigma, el cual deberá estar fundamentado por los referentes teórico-metodológicos de distintas ciencias: Didáctica de la Literatura, los Estudios del Discurso, la Lingüística cognitiva, la Neurociencia, entre otras.

Recomendaciones

Impulsar investigaciones desde una mirada plural en diferentes subsistemas de educación para rescatar la clase de literatura durante el siglo XXI, un reto pendiente.

Referencias

Boj Corral, Fernando. (2013). Literatura, Gimnasia para el Cerebro. Complemento agente (BLOG) de lengua castellana y literatura. Cultura audiovisual. https://complemento-agente.blogspot.com/2013/10/literatura-gimnasia-para-el-cerebro.html

Colomer Martínez, Teresa. (2010). La evolución de la enseñanza literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/

Colomer Martínez, Teresa. (s/F). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.

Fierro Chong, Bárbara Maricely y Mañalich Suárez, Rosario. (2012). Cuando la Literatura nos acompaña en el camino de la vida. *Atenas,* 3(20), 19-34

Marta Inés Waldegaray. 2022. Crisis de la (noción de) Literatura: reflexiones en torno a una inestabilidad histórica (desde el pensamiento francés contemporáneo). *Revista Cuadernos de Literatura.* Vol. 26

Mendoza Fillola, Antonio. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/

Oramas Díaz, Manuel Martín y Chávez Gallegos, Tsiue. (2021). Imágenes conceptuales en expresiones metafóricas en textos periodísticos del español analógicos y virtuales sobre el Coronavirus Covid 19. En Enríquez Ovando, Araceli y Ávila González, Edgar (Coord.*). Comunicación y Discursos cotidianos. Impresionarte*

Pozuelo Yvancos, J. M. y Aranda Sánchez, R. M. (1999). *Teoría de canon y literatura española.* Cátedra.

Roméu Escobar, Angelina (Comp.). (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo II. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Sampedro, Javier. (10 de junio 2013). La alta literatura es gimnasia para el cerebro. *El país*. https://elpais.com/sociedad/2013/10/03/actualidad/1380813488_251183.html

Suárez Medellín, Jorge Manuel. (15 de junio de 2023). El cerebro literario. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/cienciauv/blog/elcerebroliterato/

§

Manuel Martín Oramas Díaz. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Actualmente profesor-investigador asociado "C" de la UMSNH. Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores CONAHCYT. Miembro del proyecto de investigación de carácter internacional: La enseñanza de lengua y literatura, entre la Universidad Michoacana y la Universidad de Matanzas, Cuba. Colaborador de Honor de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Coordinador del proyecto de investigación: Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato de Morelia, México, Matanzas, Cuba y Maturín, Venezuela (DLM3). Miembro del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Líneas de investigación: Estudios de léxico. Ha publicado artículos en diferentes revistas indexadas. Recientemente tiene publicado tres libros: Cultura y discursos. Debates transdisciplinarios (2019), Estudios de Léxico (2020) y El léxico eje conducente desde lo inter y transdisciplinar. Acercamientos y debates. (2022) Integrante del Cuerpo Académico de Comunicación y Discurso. Correo electrónico: manuel.oramas@umich.mx

Tsiue Chávez Gallegos. Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UMSNH. Miembro del Proyecto Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato de Morelia, México, Matanzas, Cuba y Maturín, Venezuela (DLM3). Profesor de la Facultad de Letras en las materias de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Español

Superior I y II y Corrección de estilo. Cuenta con una publicación titulada: Tratamiento metodológico para la enseñanza aprendizaje de los géneros literarios integrados desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Tiene publicado un libro: El léxico eje conducente desde lo inter y transdisciplinar. Acercamientos y debates. (2022). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado dos artículos: Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de tercer año de bachillerato de las ciudades de Morelia, México y Matanzas, Cuba, Proyecto DLM2 y Estudios comparados de disponibilidad léxica, el sexo y el dialecto como variables lingüísticas. Asesor permanente del taller de Estudios de disponibilidad léxica 2018-2023, coordinado por el Dr. Manuel Martín Oramas Díaz de la Facultad de Letras. Miembro del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Correo: tsiue.chavez@umich.mx

Dos encuentros sospechosos en Alfonso Reyes Y Juan José Arreola

Dr. Jorge Asbun Bojalil
Facultad de Humanidades de la
Universidad Autónoma del Estado de México.

Resumen

Lo que calificamos de "fantástico", surge de la irrupción en el mundo real, natural podríamos decir, de otro mundo irreal o sobrenatural. Es obvio que al enfrentarnos a ese mundo regido por leyes que desconocemos, sobreviene una sensación o un estado de duda, incertidumbre y miedo. Muchas son las definiciones en literatura y los teóricos; los temas y la forma de resolverlos por parte de sus autores; sin embargo, no es motivo del presente escrito hacer ese análisis teórico sino, más bien, mostrar cómo en los escritos seleccionados, "Encuentro con un diablo" de Alfonso Reyes y "Un pacto con el diablo" de Juan José Arreola, se puede notar esa semejanza en la "práctica" de la escritura fantástica, en específico obras que tienen al diablo como elemento de irrupción.

Introducción

A diferencia de otros géneros y subgéneros literarios, el fantástico, al menos el estudio de este no es muy antiguo, y menos en nuestra lengua, en nuestro continente, Hahn (1998) apunta que:

> El primer cuento fantástico que conocemos es Gaspar Blondín del ecuatoriano Juan Montalvo. Fue escrito en 1858 mientras el autor se encontraba exiliado en París. Gaspar Blondín, el protagonista de la historia, aparentemente regresa de la tumba después de su ahorcamiento. En Coincidencias, de Juana Manuela Gorriti, un sacerdote difunto se presenta en el sueño del narrador y una mujer agónica adopta la figura de un espectro. (p.11)

Teóricos de lo fantástico hay muchos y muy variados, autoridades y fundamentos sobre quienes se continuó construyendo, nuevamente Hanh (1998) hace un breve recuento:

Roger Caillois, Georges Jacquemin, Gerard Genot, Louis Vax y Jean Bellemin-Noël han hecho a este respecto importantes contribuciones en el ámbito francés; Peter Penzoldt, H. P. Lovecraft, W. Ostrowski y Dorothy Scarborough, en el de la lengua inglesa; Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, Julio Cortázar, Ana María Berrenechea y Harry Belevan, en el hispanoamericano. La teoría de lo fantástico alcanza su punto culminante con la publicación de dos libros: Introduction a la littérature fantastique (1970), de Tzvetan Todorov, y Le récit fantastique (1974), de Irène Bressiè re. (pp. 14 y 15)

No será objetivo del presente trabajo explorar los caminos de la teoría, optamos por tomar dos casos específicos de escritores nacionales y sus escritos, por un lado, "Encuentro con un diablo" escrito en septiembre de 1958, un año antes de su muerte, por Alfonso Reyes; en otro caso tomamos a Juan José Arreola quien, cinco años más tarde que Reyes, publicó, dentro de Confabulario, "Un pacto con el diablo". Si bien es cierto que "desde que el territorio que hoy se llama México ha sido entendido como una nación, numerosos autores han escrito sobre lo imposible, lo que está más allá de la experiencia que llamamos real" (Chimal, 2016, pp. 6 y 7), la idea del diablo vino con la conquista, y se vuelve motivo literario muchos años más tarde. Hay que recordar que: "Un tema por sí solo no puede ser fantástico o no fantástico, más que si es tratado de cierta manera" (Botton, 1994, p. 30). Será entonces la exploración de este motivo, en ambos textos fantásticos y breves, por demás parecidas, el objetivo del trabajo.

Desarrollo

La irrupción de un elemento no real es fundamental para que lo fantástico ocurra, "es eso OTRO y su territorio los que son reivindicados por el texto fantástico como objeto inconcebible: a la vez dado como real y engendrado por el proceso de creación ficcional" (Roger, 2001, p. 237), pero rastreemos que otros elementos podemos detectar en que son una especie de receta, al menos en estos autores seleccionados para la construcción de sus ficciones.

Inicia el de Reyes (1994):

> En una posada donde sólo se detiene uno a mudar cabalgadura, no puede escogerse la compañía. Se habla con el primero que llega, y acepta uno un trago o lo ofrece.

> Era casi la medianoche. Aquel impecable señor, prendido con cuatro alfileres, viajaba en carroza. El chambergo dejaba escapar ricillos negros por sus sienes. Tenía unos bigotitos y una perilla de puñal.
>
> No recuerdo cómo, entre copa y copa, me dejé arrastrar por él, yo que sé tan poco, hasta las encombradas regiones de la teología.
>
> Y el desconocido habló del problema del mal, tan debatido por los filósofos. (p. 5)

En Arreola (1999) comienza:

> Aunque me di prisa y llegué al cine corriendo, la película había comenzado. En el salón oscuro traté de encontrar un sitio. Quedé junto a un hombre de aspecto distinguido.
>
> -Perdone usted –le dije–, ¿no podría contarme brevemente lo que ha ocurrido en la pantalla? (p. 122)

En el de Reyes, notamos que comienza con un narrador omnisciente, para esfumarse en el segundo párrafo, de ahí y hasta el final, es una narración en primera persona, el de Arreola es todo en primera persona. Ya anunciaba Todorov (1998) que:

> la primera persona "relatante" es la que con mayor facilidad permite la identificación del lector con el personaje, puesto que, como es sabido, el pronombre "yo" pertenece a todos. Además, para facilitar la identificación, el narrador será un "hombre medio", en el cual todo (o casi todo) lector pueda reconocerse. Ésta es la forma más directa de penetrar en el universo fantástico. (p. 69)

Ambos narradores, tipos comunes y corrientes, como arriba se explica, se topan con un ser extraño por obra, parece ser, de la casualidad: "Para que el efecto fantástico haga mella en el espíritu del lector, es necesario que, desde el principio, el texto se sitúe dentro de la realidad" (Botton, 1994, p. 57). Este ser extraño es el diablo, los protagonistas, obviamente, en este momento lo desconocen, éste toma la palabra en forma de diálogo a continuación en ambas narraciones. En la de Reyes (1994): "¿Cómo puede ser que Dios –me

decía– en su omnipotencia y su bondad, consienta el mal y el sufrimiento, azotes de la humana familia?" (p. 105); en Arreola (1999) contesta a la interrogante del narrador: "Sí. Daniel Brown, a quien ve usted allí, ha hecho un pacto con el diablo" (p. 122). Acto seguido, en ambas, se continúa la comunicación entre el diablo y el narrador; observamos que en una aparece el característico color rojo, mientras que en otra el fuego; características propias del interlocutor del narrador. En Reyes (1999): "[...] se me figuraba que las llamas de la chimenea chisporroteaban por todo el ámbito" (p. 105). Arreola: "La luz roja de un letrero puesto en la pared daba a sus ojos un fulgor extraño, como de fuego" (p. 127).

Se trata el tema del bien y el mal, de lo bueno y lo malo en sus diálogos. En Reyes, después de escuchar un sonido, el de la cola que giraba, se da cuenta que hablaba con un diablo, mientras que en Arreola termina por presentarse él mismo al narrador. De esta manera se cumple lo que Botton (1994) explica: "Lo fantástico irrumpe en el orden de la vida cotidiana, y es sentido como una agresión. La tranquila rutina del acontecer diario es interrumpida por su aparición" (p. 43). Es en ese momento en el que ocurren dos actos paralelos, primero uno que afecta al lector, antes familiarizado con este personaje y con el mundo "real": "El cuento fantástico pretende implicar al lector, llevarlo a un mundo que le sea familiar, aceptable, pacífico, para, luego, hacer saltar el mecanismo de la sorpresa, de la desorientación, del miedo" (Ceserani, 1999, p. 104). En segunda instancia, la sorpresa la sufren también los protagonistas de ambos cuentos a la par de sus lectores, se enfrentan a una realidad distinta, una fantástica en la que se dan cuenta que algo fantástico está ocurriendo frente a ellos, y como personajes de cuentos policiacos parece que recopilan las evidencias, los pequeños detalles que vivieron con este interlocutor para darse cuenta de que se trata en verdad del diablo en persona. Ceserani (1999) apunta: "La escena de la aparición repentina e inesperada de un extraño en el espacio doméstico es casi un estereotipo […] la imagen del extranjero se complica y se transforma y, según las ocasiones, se convierte en el diablo que viene a sellar un pacto." (pp. 122-123)

Casi como acto reflejo, ambos narradores huyen, se apartan del diablo, luego podemos notar en ambos autores la inserción del humor, pienso que, ante tal irrupción de lo inexplicable en lo real, se puede "usar" el humor como un medio de "resolver" el encuentro, ya Vax (1965) lo refiere: "existe también una relación oculta entre la risa y el miedo" (p. 15), deberíamos voltear a revisar la idiosincrasia del mexicano al enfrentarse con lo fantástico. Menciona Paz (2006):

> Para el habitante de Nueva York, París o Londres, la muerte es la palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios. El mexi¬cano, en cambio, la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente. Cierto, en su actitud hay quizá tanto miedo como en la de los otros; mas al menos no se esconde ni la esconde; la contem¬pla cara a cara con impaciencia, desdén o ironía. (p. 22)

Reyes (1994) lo resuelve de esta manera: "Si usa cola –dije yo para mi coleto– no es el Diablo en persona, pues Su Majestad Infernal bien puede dispensarse de estos juguetes y boberías. Éste no será más que un diablo, un pobre diablo" (p.106). En Arreola (1999), el narrador regresa a casa, con su mujer, y ella lo cuestiona:

> -Pareces agitado.
>
> -No, nada es que…
>
> -¿No te ha gustado la película?
>
> -Sí pero…
>
> Yo me hallaba turbado. Me llevé las manos a los ojos. Paulina se quedó mirándome, y luego, sin poderse contener, comenzó a reír, a reír alegremente de mí, que deslumbrado y confuso me había quedado sin saber qué decir. En medio de su risa, exclamó con festivo reproche:
>
> -¿Es posible que te hayas dormido?
>
> Estas palabras me tranquilizaron. Me señalaron un rumbo. Como avergonzado contesté:
>
> -Es verdad, me he dormido.
>
> Y luego, en son de disculpa, añadí:
>
> -Tuve un sueño y voy a contártelo.
>
> Cuando acabé mi relato, Paulina me dijo que era la mejor película que yo podía haberle contado. Parecía contenta y se rió mucho.
>
> Sin embargo, cuando me acostaba, pude ver cómo ella, sigilosamente, trazaba con un poco de ceniza la señal de la cruz sobre el umbral de nuestra casa. (p. 130)

Una "receta" bien preparada por ambos autores, donde:

> La ambigüedad se mantiene hasta el final de la aventura: ¿Realidad o sueño? ¿Verdad o ilusión? De este modo nos vemos arrastrados al corazón de lo fantástico. El fantástico ocupa el tiempo de esta incertidumbre [...] El fantástico es la duda experimentada por un ser que sólo conoce las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural. (Todorov, 1998, p. 15)

Conclusiones

El cuento fantástico en México, asociado al diablo parece tener, a su vez, una receta propia. Hay similitudes precisas entre los dos cuentos seleccionados, esto puede deberse a los elementos que se utilizan de forma magistral en las creaciones de Reyes y Arriola, o bien, podría tratarse de que Arreola tomara a Reyes como ejemplo y siguiera su receta; de cualquier modo, el humor propio de las y los mexicanos salpica a este tipo de obras de un condimento nacional específico que no es frecuente de este tipo de narraciones, al menos en su época. Hemos intentado demostrar en este breve escrito mostrar elementos propios de lo fantástico como la configuración de un ambiente en el que prevalece la "normalidad" y el cumplimiento de las actividades cotidianas y ordinarias, también ordinario el protagonista, para que en éste surja un elemento de dimensión sobrenatural y por lo tanto se produzca el efecto de asombro, lo anterior provoca que la sensación peculiar de "lo fantástico", sea más intenso. A pesar de que se han detectado las coincidencias, podemos concluir diciendo que ambos cuentos logran su objetivo manteniendo ciertas características originales propias del género, pero agregando elementos lúdicos en clave del contexto cultural mexicano, dando como resultado dos obras importantes en lo que a la aparición del diablo en el cuento fantástico mexicano se refiere.

Referencias

Arreola, J. J. (1999). Confabulario. Ciudad de México: Planeta.

Botton Burlá, F. (1994). Los juegos fantásticos. Ciudad de México: UNAM.

Bozzetto, R. (2001). ¿Un discurso de lo fantástico? En D. Rosas. (Ed.), Teorías de lo fantástico (pp. 223-242). Madrid: Arco Libros.

Ceserani, R. (1999). Lo fantástico. Madrid: Visor.

Chimal, A. (Antologador). (2016). La tienda de los sueños. Un siglo de cuento fantástico mexicano. Ciudad de México: SM ediciones.

Hahn, O. (1998). Fundadores del cuento fantástico hispanoamericano. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Paz, O. (2006). El laberinto de la soledad/Postdata/Vuelta a El laberinto de la soledad. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, A. (1994). Obras completas, Ficciones, tomo XXIII. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Todorov, T. (1998). Introducción a la literatura fantástica. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

Vax, L. (1965). Arte y literatura fantásticas. Buenos Aires: Universidad Benemérita de Buenos Aires.

Jorge Asbun Bojalil (Ciudad de México, 1977). Doctor en Humanidades: Estudios Literarios, Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, y con reconocimiento de Perfil deseable, perfil deseable del PRODEP, SEP. Tiene como línea principal de estudio la poesía hispanoamericana del siglo XX. Ha impartido clases de poesía mexicana y poesía hispanoamericana a nivel posgrado, y de creación literaria, lírica y versificación a nivel licenciatura. Su más reciente libro lleva por título: La influencia de algunos de los poetas del grupo de Contemporáneos en la obra de Alí Chumacero (2022).

—OTRAS DISCIPLINAS HUMANISTICAS—

La lectura como eje dinamizador de las interacciones en el aula en las diferentes disciplinas. Una experiencia de investigación situada

Dra. Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez
Dr. C. Arles Humberto Ríos Serna
Lic. Liz Iveth Flórez Argumedo
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

Este trabajo corresponde a la investigación que se realizó simultáneamente en dos instituciones educativas de carácter público en el departamento de Antioquia, en los municipios de Cocorná y el Peñol, Colombia. En los grados tercero, quinto y octavo, en las áreas de ciencias naturales y matemáticas en la educación básica y media escolar. Tiene como finalidad presentar un análisis sobre los resultados obtenidos en el estudio. Así mismo permite reflexionar en torno a la influencia de la lectura en los procesos e interacciones que subyacen dentro de las aulas de clase. Se fundamenta en diversos aportes teóricos que apoyan el rol de las mediaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la lectura. La investigación es de tipo descriptivo, el estudio corresponde a un diseño no experimental y de campo. Los resultados demuestran que las interacciones y percepciones que tienen de los participantes propician aprendizajes pasivos que no permean al educando y apoyan la pertinencia en emplear estrategias de enseñanza que faciliten la comprensión de textos, y a su vez, propicien interacciones más afables a partir de la lectura.

Introducción

El presente trabajo corresponde a la investigación que se realizó simultáneamente en dos instituciones educativas de carácter público en los municipios de Cocorná y el Peñol, Colombia. En los grados tercero, quinto y octavo, en las áreas de ciencias naturales y matemáticas. Tiene como finalidad presentar un análisis sobre los resultados obtenidos en el estudio. Así mismo permite reflexionar en torno a la influencia de la lectura en los procesos e interacciones que subyacen dentro de las aulas de clase en disciplinas diferentes a las referidas al lenguaje.

La investigación consistió en indagar acerca de las prácticas aplicadas por docentes y estudiantes para la apropiación de la lectura en las áreas antes mencionadas, por lo que los estudiantes de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación mantienen un rendimiento académico bajo en estas áreas y esto se refleja en los resultados de las pruebas de estado SABER en los periodos 2018 - 2019. Sumado a lo anterior, durante las observaciones de clase se identificaron interacciones desfavorables que impiden el intercambio de conocimientos entre docentes y educandos en torno a la apropiación de la lectura. Hechos que podrían interferir negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que trae consigo apatía por el aprendizaje y fracaso escolar. Situaciones que pueden estropear el futuro académico de los educandos.

De acuerdo con lo observado en las aulas de clases, los estudiantes se enfrentan a textos propios de sus disciplinas, en los que tienen que extraer, sintetizar, modelar y concluir la información de los textos (Pulgarin, et al , 2020), sin embargo, no reciben mayores instrucciones para hacerlo, con relación a las transcripciones se pudo identificar que los docentes emplean abreviaturas para resumir oraciones extensas. Conductas que son imitadas por los estudiantes. A partir de entrevistas con los coordinadores académicos en ambas instituciones educativas, se identificó que tienen conocimientos sobre las situaciones antes mencionadas, a pesar de ello, a la fecha no existen estudios internos, ni planes de mejora para minimizar estas conductas.

En este orden de ideas, resulta conveniente indagar sobre el panorama expuesto, con el objetivo de caracterizar las estrategias de lectura desarrolladas en diversas áreas y escenarios educativos y poder determinar su posible influencia en los procesos de aprendizaje, ya que la enseñanza de la lectura es un objeto de estudio central en la formación, dado que este proceso se constituye la piedra angular sobre la cual se erigen las bases de la cultura escolar

[...] Pues así lo señalan diversos estudios en los que asumen la lectura como principal objeto de conocimiento. (Pulgarín, M; 2018; Londoño, D; 2015; Cassany, D; 2009).

En este sentido es pertinente caracterizar y analizar cuáles son esas prácticas y cómo se están desarrollando en las diferentes asignaturas, puesto que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura reflexiva son indispensables para la construcción de competencias cognitivas y metacognitivas necesarias para el aprendizaje en todos los niveles educativos (Solé, 2012), que le permitan conocer al estudiante sus estados de comprensión y así crear estrategias para el autoaprendizaje. Por ende, es menester de los docentes propiciar interacciones abiertas al diálogo, al trabajo en equipo y la diversidad de posibilidades, de ahí que el profesor debe generar ambientes de aprendizaje - enseñanza, apoyándose en la modelación de prácticas que invitan a la reflexión, curiosidad, lectura, debate, preguntas, interacción, indagación, cooperación, etc. Obteniendo como resultado el desarrollo de habilidades para la comprensión (Pulgarín, Meneses & Flórez, 2020) que, a su vez, posibilitan mejores resultados académicos y disposición para el aprendizaje.

En lo concerniente al ambiente escolar, como factor de influenza en los procesos de enseñanza y aprendizaje Sosa (2016) manifiesta que la manera como interviene el docente con relación a las dinámicas de interacción incide significativamente en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía para el proceso de construcción de conocimientos y búsqueda del saber en cada una de las áreas de desempeño del aprendiz. De igual forma, Covarrubias & Piña (2004) señalan que los profesores que no demuestran accesibilidad hacia sus estudiantes suponen hacia ellos un liderazgo autocrático, que limita las ideas, la comunicación y los estímulos para el aprendizaje.

Desarrollo

La investigación se fundamenta en los aportes teóricos de Vygotsky (1934), Freire (1997, 1997), De Zubiría (2006), por lo que desde sus planteamientos se reconoce el rol de las mediaciones pedagógicas y la lectura en los procesos y ambientes de enseñanza y aprendizaje; Se inspira en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, de Roméu (2014) , el cual se centra en "una relación coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que permite dar explicación al papel tan importante que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo

cognitivo" (p. 43), y a su vez, propone una didáctica interdisciplinaria de la lengua, necesaria para el desarrollo integral (cognitivo-afectivo, motivacional, axiológico y creativo) de los aprendices.

> "Y si el pensamiento abstracto, reflexivo es condición humana por excelencia, y comienza a estructurarse en función del lenguaje, ¿puede la escuela ser positiva si no se desarrolla fundamentalmente este aspecto, hoy disminuido por el afán de educar técnicamente" Merani (1969).

Pese a el tiempo la reflexión de Merani sigue siendo oportuna, puesto que desde sus planteamientos se cuestiona la posición de la escuela, si no reconoce el rol del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el lenguaje constituye la manifestación oral del pensamiento, tal y como lo relaciono Vygotsky (1934). El lenguaje como vehículo transportador y dinamizador de habilidades cognitivas.

Jiménez (2016) citando a Bruner (1988) postula que el lenguaje se desarrolla por la interacción social, donde el individuo es un actor, un creador, un aprendiz, concibiendo que todo aprendizaje necesariamente ha de ser adquirido por las diversas formas del lenguaje. (p.140). Es decir, sólo a través de las mediaciones es posible que se desarrollen capacidades cognitivas, de ahí que sea menester de la escuela propiciar ambientes de aprendizajes mediados por el lenguaje o en palabras de, De Zubiria (2006) ambientes dialogantes en el que el saber, los docentes y los estudiantes convergen en un diálogo pedagógico para reconstruir de manera activa y estructurada el aprendizaje y trascender al desarrollo integral del estudiante. Al respecto Bruner (1988) expresa que "El lenguaje, y la alfabetización en sentido semiótico, es el principal instrumento del desarrollo cognitivo, por él se puede representar el mundo, hace posible un pensamiento más flexible, propicia la planificación, la hipotetización y el pensamiento mediante abstracciones" (p.5).

Es imprescindible entonces que dentro del aula se gesten interacciones afables que estimulen en primera instancia disposición para el aprendizaje por lo que estudiantes que no reciben apoyo de "calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de interés, autonomía, y pasión por el conocimiento [...] con lo cual podemos concluir que los factores afectivos son fundamentales "en la comprensión de textos. Para comprender adecuadamente deben activarse

procesos afectivos positivos y favorables que propicien estados de ánimo que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión lectora" [...] ya que "un lector que ha fracasado en la lectura pone en funcionamiento mecanismos psicológicos de rechazo o evitación ante la lectura porque tiene escasas expectativas de logro" (Vallés. 2005, p 60).

Anteriores estudios de las autoras también han demostrado que existen otros factores externos que condicionan el desarrollo de la habilidad lectora requerida para la comprensión, como lo son los sistemas educativos deficientes que no cuentan con personal docente capacitado que limitan el aprendizaje de la lectura a determinadas asignaturas y disciplinas. (Pulgarín & Flórez, 2019b).

Visto así, el maestro ha de cumplir la función esencial de mediador de la cultura, puesto que transforma y enriquece los ambientes de aprendizaje, de igual manera sus niveles de comprensión para la lectura y formación valorativa han de ser altos ya que desde su postura favorece a la comunicación y a el intercambio de ideas (De Zubiría, 2006). Dado que los recursos lingüísticos en la organización y expresión del pensamiento provienen de los conocimientos que produce la lectura (Muñoz Calvo et al., 2020). De ahí la conveniencia de incorporar la enseñanza de la lectura en los diferentes escenarios educativos reconociendo el papel activo que cumple el aprendiz al leer.

Por ende, para mejorar el aprendizaje de la lectura hay que transformar el entorno lector. Para Freire (1997) los espacios para la lectura son escenarios de participación, integración e intercambio hacia la diversidad y la humanización de quienes participan en el contexto de aprendizaje ya que la lectura conlleva a transformaciones en las personas lectoras, en sus relaciones con el texto y con los demás, en los grupos y en el propio entorno, posibilitando diálogos igualitarios a través de prácticas de intercambio que estimulan el desarrollo de capacidades lectoras entre todos los participantes (Freire, 1997).

En síntesis, la lectura como práctica social (Cassany 2013) mediada por el lenguaje, resulta imprescindible en los ambientes de aprendizajes, ya que no solo permite ampliar y adaptar el discurso de los participantes, sino que además determina en cada sujeto la manera eficiente de comprender o no los textos, y a su vez, indica que existe un cúmulo de experiencias que le permiten incorporar la información desconocida con la conocida y así se logra la construcción del nuevo conocimiento (Pulgarín. 2015, 2018, 2019, 2020).

Al partir desde esta perspectiva, resulta pertinente la enseñanza de estrategias para la apropiación de la lectura en todas las disciplinas y escenarios educativos, no solo por su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas sino también por su función dialógica, que simultáneamente se configura "como el arte de comprender el mundo, de contextualizar la realidad a través de la escritura [...] y de la observación analítica y crítica (Gallego 2016), esta reflexión configura una propuesta humanista de la educación a través de una relación entre la psicolingüística y la sociolingüística del texto, junto a los procesos cognitivos que subyacentes a la comprensión lectora y su relación en el lector y el contexto. Así pues, la lectura trasciende como habilidad comunicativa y competencia cognitiva, por lo que posibilita hacia la transformación del tránsito del sujeto lector y el contexto en el que se desarrolla.

Metodología y métodos

La investigación es abordada bajo el enfoque metodológico cualitativo y se inserta en las características de los estudios de tipo descriptivo. El estudio corresponde a un diseño no experimental y de campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), por lo que se ha dirigido a la caracterización de las prácticas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica en diversos escenarios del conocimiento. Los métodos e instrumentos de análisis fueron la observación, la entrevista semiestructurada y revisión de documentos.

Inicialmente se realizaron observaciones de clase en las que se tomaron notas sobre los comportamientos y actividades de los participantes sin intervención alguna, posteriormente se realizaron entrevistas hacia los directivos y el personal docente a fin de conocer sus percepciones frente a las observaciones y finalmente se revisaron los contenidos y producciones textuales de docentes y estudiantes para el desarrollo de las clases.

La población participante la constituyen los estudiantes y docentes de los grados tercero, quinto y octavo en las áreas de matemáticas y ciencias naturales de la institución educativa León XIII del municipio del Peñol y el Colegio del municipio de Cocorná en las sedes Yaqueline y Santiago Felipe Yepes. Respecto a las técnicas y procesamiento de los datos, la información fue tabulada y categorizada de acuerdo con las variables del estudio. El análisis se hizo con la comparación de los datos y posteriormente se describe la información obtenida con el fin de comprenderla.

Resultados

Con el objeto de determinar cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes para procesar y comprender la información de los textos que les son expuestos se realizaron alrededor de 60 entrevistas a estudiantes de diversos grados en dos instituciones educativas (quinto, tercero y octavo), de acuerdo con sus respuestas se pudo identificar que los aprendices se apoyan de estrategias para la comprensión de textos, dentro de las principales herramientas que aplican se pudo identificar el subrayado, la búsqueda palabras desconocidas en glosarios y la identificación de ideas principales.

De igual forma se entrevistó a los docentes de las áreas de ciencias naturales y matemáticas, la entrevista duró alrededor de 30 minutos y comenzó con el interrogante ¿Cuál es su percepción respecto a los hábitos de lectura que tienen sus estudiantes? Ante esta pregunta el 9.1% manifestó que no existen hábitos para la lectura, el 54.5% respondió que no les interesa y el 18,2% expresó que no existe cultura hacia la lectura y que los educandos tienen otras preferencias. De esta forma se pudo identificar que pocas son las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes. Cabe señalar que las percepciones de los docentes no distan de la realidad de los educandos ya que, en las entrevistas que se les hizo a los estudiantes se les preguntó ¿En una escala de 1 a 5 que tanto te gusta leer? Ante este interrogante la gran mayoría se ubicó en la escala 3, dejando en evidencia que la lectura no es de gran interés para los entrevistados. También es preciso mencionar que los estudiantes con menor interés o gusto por la lectura fueron los de octavo grado, no obstante, en los grados inferiores (tercero de primaria en ambas instituciones educativas manifestaron que si les agrada leer.

Respecto a las observaciones de clase se hizo un análisis cualitativo en el que se categorizaron las estrategias empleadas por los docentes para el abordaje de textos, de acuerdo con lo anterior se identificó que los docentes se apoyan de la lecturas grupales y la modelación, sin embargo en al realizar el ejercicio no se hace de manera consciente por lo que entregan a sus estudiantes documentos para que los lean con único fin de extraer información, haciendo lecturas literales, siendo este una práctica que limita las posibilidades para la argumentación, la inferencia, la síntesis, el contraste de información, el reconocimiento de tipologías y estructuras textuales. Entre otras habilidades cognitivas que se podrían desarrollar a través de un proceso de lectura consciente.

Otro aspecto relevante que se identificó, son las pocas interacciones que hay dentro de las aulas de clases entre docentes y estudiantes, el diálogo es mínimo, solo es el docente quien habla, por su parte los estudiantes no muestran interés, se limitan a asentir ante lo expuesto, sin hacer preguntas, sin cuestionar o argumentar sobre temas tratados. Con relación a la revisión de documentos se determinó que los textos que utilizan los docentes principalmente son de tipo expositivos y acordes a las asignaturas y etapa del desarrollo de los aprendices.

Conclusiones

El estudio devela que tanto docentes como estudiantes identifican algunas estrategias para la comprensión de lectura, sin embargo, no lo hacen de manera consciente. Las prácticas para la apropiación se hacen mecánicamente, sin interés por ir más allá de la lectura literal en la que "no existen objetivos claros de lectura y menos de consolidación del saber disciplinar hacia todas las materias curriculares, de manera que la lectura sea una práctica socio discursiva que articule los diversos saberes en escenarios de aprendizajes complejos y cambiantes". (Pulgarín & Meneses, 2019c., p 70).

Asimismo, da cuenta del lugar de las mediaciones pedagógicas en todo proceso educativo por lo que posibilitan condiciones favorables para el aprendizaje, a través del discurso y la praxis en cualquier disciplina. Por tanto, es necesario que el docente ha de auto gestionarse y apropiarse de su rol como agente mediador que propicia experiencias afables y significativas que despierten en los aprendices el placer de aprender y leer, por tanto, es menester del docente mediador crear espacios para el intercambio, la argumentación, la comprensión, la construcción y a la autoevaluación entre todos los participantes, es decir, docentes y educandos. De igual manera expone el contexto como factor que condiciona el lenguaje y la comunicación entre los actores que convergen en él, ubicando el lenguaje en una posición semántica privilegiada, con ello se determina que para el desarrollo social y cognitivo del aprendiz el leguaje resulta ser el factor más importante.

La lectura constituye oportunidades para la participación y el desarrollo de competencias sociales y cognitivas que a su vez permite el tránsito del educando hacia el conocimiento, de ahí la pertinencia en crear estrategias para la promoción y apreciación de la lectura como práctica socio discursiva desde una perspectiva humanística de la educación en la que el fortalecimiento del lenguaje sea el protagonista.

Referencias

Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. Revista de Psicología, 10, 49-61.

Bonilla, L. & Pulgarín, M. (2015). Análisis contrastivo de comprensión de textos argumentativos de dos universidades colombianas, una pública y otra privada. Presentación. Santo Domingo, República Dominicana.

Cassany, D. (2013). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidos.

Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestra – alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos* (México), XXXIV, 47 – 84. https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Bogotá. Editorial Magisterio.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa siglo XXI. Editorial Paz y Tierra. Sau Paulo. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Gallego, M. (2016). El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura. *En Enseñanza De la Lectura y la Escritura en la Educación Preescolar y Primaria*. Capítulo de libro. Universidad de Antioquia, Medellín

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hurtado. R., Chaverra. I., Restrepo. A., Caro, N, Jiménez. B. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia, Medellín

Jiménez, A. (2016). Trasfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia en los procesos de lectura y escritura. En *Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Preescolar y Primaria*. Universidad de Antioquia, Medellín

Londoño. D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 13 (26),

197-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011&lng=en&tlng=.

Merani, A (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Grijalbo

Muñoz. E., Muñoz. M., García. C., & Granado. A. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13 (3), 772-804. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300013&lng=es&tlng=en.

Pulgarín, M., & Meneses, E. (2019). Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana. *Amauta,* 17 (33), 59-72. https://doi.org/10.15648/am.33.2019.5

Pulgarín-, M.; Meneses, M &Flórez, L. (2020). La apropiación de una nueva cultura literaria: requerimiento de para literalidad académica universitaria. En *Cultura y Comunicación: Transdisciplinariedad textual*; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos: Morelia, México, 2020; Volumen 1, pp. 117–132. https://www.researchgate.net/publication/354507376_Cultura_y_comunicacion_transdisciplinariedad_textual

Pulgarín, M. (2018). La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de licenciatura en la educación universitaria colombiana. *Atenas,* 2(42), 32-47. http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/141/233

Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, (58), 32-46. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 59, 43-61. http://hdl.handle.net/2445/59387

Vallés. A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*,11,49-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68601107

Vygotsky, L, & Souberman, E. (2012). *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores*. Editorial crítica.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. kozulin. Trans.) Cambridge, MA: MIT Press. (Original Work Published 1934).

§

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Matanzas. Magíster en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Coordinadora de Investigación en la Facultad de Educación Virtual Distancia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello. Colombia. Miembro del grupo de Investigación Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas GEIEP. Categorizada como Investigador Junior según Minciencas 2022. Investigadora Principal de diversos proyectos de investigación en lenguaje. Directora del semillero de investigación prácticas pedagógicas de lectura y escritura. Miembro del proyecto de investigación La enseñanza–aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad. Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro de la Cátedra de Lectura y Escritura de la UM. Miembro de la Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Educación y Literatura. UN.A.CH, Chiapas, México. Correo: maira.pulgarin@uniminuto.edu, https://orcid.org/0000-0001-6885-9442

Arles Humberto Ríos Serna Doctorando – En educación con especialidad en mediaciones pedagógicas de la Universidad de la Salle en Costa Rica. Magister en Educación con énfasis en investigación de la Universidad de Medellín; Especialista en Gestión de la Calidad Universidad Católica Luis Amigó, Licenciado en Gestión Educativa Universidad de San Buenaventura. Decano de la Facultad de Educación de la UNIMINUTO. Docente investigador y asesor de trabajos de grado de maestría Universidad de Medellín. Docente de cátedra de pregrado Universidad de San Buenaventura. He sido rector de la Fundación Socya para el sistema escolar de la Gobernación de Antioquia por cobertura 6 años, Coordinador académico en colegio Privado durante 8 años. Pertenezco a la Red de Asociación de Facultades de Educación – ASCOFADE

Liz Iveth Flórez Argumedo. Estudiante de Maestría en Educación. Licenciada en pedagogía infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Agente educativa. Corporación Simón Bolívar. Correo: lflorezargu@uniminuto.edu.co https://orcid.org/0000-0003-4271-0505

Propuesta metodológica del quehacer académico en Arquitectura: docencia, investigación y extensión, enfocada a la vivienda.

Dr. Lorenzo Franco Escamirosa Montalvo
Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación es presentar una propuesta metodológica del quehacer académico de la Licenciatura en Arquitectura: docencia, investigación y extensión, enfocada en la vivienda: segura, económica, saludable y sostenible, construida con materiales del lugar y ecotecnologías amigables ambientalmente. La metodología relaciona las actividades de estudiantes de arquitectura y docentes-investigadores, que se organizan durante la impartición de asignaturas que incluyen temas de vivienda, saneamiento, arquitectura sustentable, materiales de construcción de bajo impacto ambiental, entre otras. El propósito es atender el problema de la vivienda de las familias con bajos ingresos económicos de las localidades rurales de Chiapas, básicamente indígenas o campesinas, que presentan condiciones de inseguridad, hacinamiento e insalubridad, carecen de agua y drenaje, por lo que, los habitantes no satisfacen adecuadamente sus necesidades biológicas, sociales y sanitarias básicas. Se trata de contribuir con prototipos de vivienda para mejorar y aumentar la calidad de vida y bienestar de los habitantes.

Introducción

El estado de Chiapas, México, tiene una vasta variedad de paisajes y diversidad de especies y ecosistemas, resultado de los diferentes tipos de suelo, clima y por su orografía formada por serranías, montañas, altiplanos, depresiones, llanuras y costa con el Océano Pacífico; también, es una Entidad rica en diversidad cultural, cuna de etnias indígenas como los tsotsiles, tseltales, zoques, lacandones, mames, tojolabales, entre otras.

Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) , en 2020, indican que Chiapas tiene 5,543,828 hab.; 51.2% mujeres y 48.8% hombres, 49% vive en localidades urbanas y 51% en rurales; asimismo, se indica que cerca de un millón 500 mil personas hablan lengua indígena y tienen presencia en una extraordinaria variedad y cantidad de pueblos superior a 20 mil localidades, de las cuales, 99% tienen menos de 2,500 hab., 85% menos de 250 y de éstas, 74% tienen menos de 100 hab. Según el INEGI, las localidades rurales tienen menos de 2,500 hab., y se caracterizan por formar pequeños grupos de población asociados a su entorno natural y emplazados en territorios aislados y lejanos de centros de población con mayor desarrollo. Los habitantes son esencialmente de origen indígena o campesino que han vivido con carencias de todo tipo, a consecuencia de su condición social de bajos ingresos económicos, por lo que, las familias viven hacinadas en viviendas de baja calidad: precarias, inseguras e insalubres, con servicios de agua y saneamiento inadecuados y, en algunos casos, inexistentes.

En este contexto, la dispersión de la población y la orografía son factores que limitan el acceso de las localidades rurales a servicios básicos de agua, drenaje sanitario, salud, educación, cultura, recreación, comunicación, etc. Las condiciones de las viviendas en Chiapas advierten que 47.6% no disponen de agua entubada dentro de la vivienda y 42.7% no tienen drenaje sanitario conectado a la red pública (INEGI, 2020). Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en el año 2018, señaló que 4.6% de las viviendas tienen muros con materiales endebles, 13.5% registran hacinamiento, 23.6% carecen de acceso a la calidad y espacios de vivienda y 50.7% de la población tiene ingresos inferiores a la línea de pobreza extrema por ingresos.

Hoy en día, la Entidad no ha superado el rezago social en que se encuentra, continua en el primer lugar nacional con registros de grados de marginación Muy alto y Alto, en 67% de la población desde 2012, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO); este indicador relaciona las privaciones de los habitantes a la educación, a la vivienda adecuada y a los bienes; además, el Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD/ONU), que considera la salud, la educación y los ingresos de los habitantes, indica que Chiapas se ubica en el último lugar nacional (PNUD/ONU, 2015).

Si bien es cierto que la riqueza cultural de Chiapas se manifiesta en las viviendas de los pueblos originarios, resultado del proceso evolutivo de técnicas

tradicionales transmitidas de generación en generación, con estructuras y formas de acuerdo con el contexto social, económico y cultural, las condiciones de las viviendas, en la mayoría de los casos, son de baja calidad, inseguras, insalubres por inadecuados o inexistentes servicios de agua y saneamiento, que limita la higiene personal. Se observa mala disposición de excretas y manejo inadecuado de residuos generados por actividades domésticas y productivas como la cría de animales, que ocasionan procesos de descomposición de materia orgánica, contaminación, proliferación de fauna nociva y reproducción de vectores portadores de enfermedades. Por otra parte, geográficamente Chiapas se sitúa en una región donde, históricamente, se han registrado sismos de magnitud elevada y huracanes que ocasionan inundaciones, desbordamiento de cauces y desprendimientos de laderas; ambos fenómenos han causado daños irreparables en estas viviendas.

Sin duda, los diversos programas para atender los problemas de vivienda, implementados por las dependencias gubernamentales o algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG), como piso firme, letrinas sanitarias, estufas eclógicas, "cuarto rosa" que consiste en ampliar espacios en apoyo a familias y abatir la violencia en contra de niñas y jovencitas, entre otros, en la mayoría de los casos las soluciones son parciales y temporales, no se atienden los problemas de vivienda y el entorno de manera integral.

La búsqueda de soluciones que contribuyan a incrementar la calidad de vida y bienestar de las familias de bajos ingresos económicos de las localidades rurales de Chiapas, ha sido uno de los propósitos de los docentes-investigadores, integrantes del Cuerpo Académico Desarrollo Urbano de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), mismo que comparten con otros cuerpos académicos: Riesgos Naturales y Geotecnología de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y Patrimonio Sociocultural de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

En el trabajo que se presenta, se describe la metodología del quehacer académico de la licenciatura en arquitectura: docencia, investigación y extensión, enfocada en la elaboración de prototipos de vivienda: segura, económica, saludable y sostenible, construidas con el uso de materiales del lugar y ecotecnologías amigables ambientalmente. Se describen 8 etapas de actividades de los estudiantes y de los docentes-investigadores; estas actividades son afines a los contenidos temáticos de las asignaturas que se imparten en los temas de vivienda, saneamiento, arquitectura sustentable y materiales de construcción de bajo impacto ambiental. Los propósitos de los trabajos son: a) Atender el

problema de la vivienda de las familias con bajos ingresos económicos de las localidades rurales de Chiapas, b) Fortalecer la formación académica de los estudiantes, c) Desarrollar investigaciones, d) Contribuir con la elaboración de prototipos de vivienda adecuada, que considere la tipología de los pueblos, su cultura, los usos y costumbres y la participación de los habitantes en la construcción, para con ello, incidir en la mejora de la calidad de vida y bienestar social de las familias y en la conservación medioambiental.

Desarrollo

Los trabajos que ha realizado el grupo de trabajo incluyen la participación de estudiantes. Se inicia con reconocer que las familias, básicamente indígenas o campesinas de bajos ingresos económicos de las localidades rurales, habitan viviendas en condiciones adversas con múltiples carencias, que les impide satisfacer adecuadamente sus necesidades biológicas, sociales y sanitarias y afrontan problemas de insalubridad, hacinamiento e inseguridad.

En seguida, se describe la propuesta metodológica del quehacer académico: docencia, investigación y extensión, para el desarrollo de las actividades relacionadas con el análisis y la atención a viviendas, a partir de definir una localidad rural como caso de estudio. Las actividades se programan en 8 etapas, relacionadas con una asignatura que, en este caso, corresponde al "Taller de Materiales de Construcción Impacto Cero", que se imparte en 7o. Semestre de la licenciatura de arquitectura de la UNACH. El programa analítico de la asignatura establece que los estudiantes elaborarán un proyecto de vivienda para familias de bajos ingresos, con el uso de materiales de lugar de bajo impacto ambiental; asimismo, deberán considerar la tipología del lugar, los usos y costumbres de los habitantes, entre otros aspectos.

Etapa 1. Trabajos iniciales (en el aula). Análisis de información.

Proceso de enseñanza-aprendizaje. Participantes: estudiantes y académicos: Análisis de información disponible de la localidad en estudio e interpretación de los instrumentos de registro de datos. En esta etapa los estudiantes realizan revisiones bibliográficas y búsquedas de información de la localidad en estudio, en las páginas web de las fuentes oficiales, dependencias de gobierno, etc. Lo anterior tiene como propósito analizar la información disponible de la localidad, los habitantes y las condiciones de la vivienda, de acuerdo con el "Modelo

de evaluación de las condiciones de la vivienda rural y el entorno" (MECVE) (Escamirosa, 2015), que plantea el análisis de los siguientes elementos: a) Aspectos socioeconómicos, b) La vivienda (físico-espacial), c) Servicios básicos de agua y disposición de excretas, d) Manejo de residuos, e) Componentes ambientales, f) La salud de la familia y g) El entorno ambiental. El docente-investigador explica a los estudiantes el modelo para la adecuada comprensión.

Los estudiantes interpretarán los instrumentos de análisis del MECVE: encuestas, cédulas de registro, etc., que serán utilizados para la obtención de información en los trabajos de campo de la localidad en estudio; asimismo, con la asesoría de los docentes, se elaboran los instrumentos de análisis que no considera el modelo, para la identificación e interpretación de la tipología, aspectos culturales, materiales del lugar, entrevistas dirigidas a representantes o informantes clave, etc.

Etapa 2. Trabajos de campo (in situ). Obtención de la información en la localidad en estudio.

Proceso de investigación. Participantes: estudiantes, académicos y habitantes de la localidad. Los trabajos de campo permiten el acercamiento con la realidad, donde la observación se convierte en un ejercicio fundamental, ya que se analiza la situación existente de la vivienda en el "tiempo cero (t0)", de acuerdo con el MECVE (Escamirosa, 2015). La información obtenida en el sitio de estudio, por un lado, permite identificar los problemas de la vivienda y su entorno, y, por otro lado, ayuda a interpretar la tipología, usos y costumbres, la cultura de los habitantes, recursos naturales, materiales del lugar técnicamente aptos para la construcción, las fortalezas y saberes de los habitantes, entre otros aspectos. En esta etapa, se habilita a los estudiantes para que apliquen los instrumentos de análisis y realicen los registros de datos o información adecuadamente, con suficiente claridad y precisión; también, se les alecciona a comportarse con respeto y formalidad hacia las personas que entrevistan.

Etapa 3. Trabajos en el aula. Sistematización e interpretación de la información obtenida en campo.

Proceso de enseñanza-aprendizaje y Proceso de investigación. Participantes: estudiantes y académicos. A partir de la información obtenida en campo, se procede a validar, sistematizar y analizar los resultados; en seguida, se elabora

el diagnóstico de la vivienda y su entorno, en donde se reconocen los factores de riesgos negativos a la salud y el entorno ambiental; además, se identifican los diversos aspectos que se deben considerar en los prototipos de vivienda, para garantizar que las familias vivan en un ambiente saludable, seguro y sostenible.

Etapa 4. Trabajos en el aula. Proceso de elaboración de prototipos de vivienda

Proceso de enseñanza-aprendizaje. Participantes: estudiantes y académicos. La información del diagnóstico orientará a los estudiantes y docentes en la elaboración de las propuestas de vivienda, que tendrán las siguientes características: seguridad estructural, economía en la construcción, espacios funcionales y adecuados a las condiciones ambientales, uso de ecotecnologías en fogones, servicios de agua y saneamiento que dignifiquen a la mujer y a sus moradores en su aseo personal; además, se considerará la tipología, los usos y costumbres, el uso de materiales del lugar, amigables ambientalmente, que conserven la biodiversidad. También, se elaboran maquetas y carteles, para facilitar el análisis de las características de las viviendas por parte de los habitantes de la localidad.

Etapa 5. Trabajos de campo. Proceso de conciliación: Los habitantes analizan las viviendas.

Proceso de investigación. Participantes: estudiantes, académicos y habitantes de la localidad en estudio. En esta etapa se realizan talleres participativos con las familias y representantes de la comunidad. Los talleres tienen como propósito interpretar las opiniones y comentarios de los habitantes respecto a los prototipos de vivienda. Para ello, los estudiantes y académicos explican a los participantes en forma clara y minuciosa, las características de los prototipos con el apoyo de maquetas y carteles de las propuestas. Se toman acuerdo y se garantiza que las observaciones serán atendidas, con ello, se promueve la apropiación de las viviendas por parte de los habitantes.

Etapa 6. Trabajos en el aula. Proceso de elaboración del proyecto ejecutivo

Proceso de enseñanza-aprendizaje. Participantes: estudiantes y académicos. Una vez que se han atendido las observaciones de los habitantes, se elabora el

proyecto ejecutivo de las viviendas, que consiste en integrar la mayor cantidad de información técnica (planos: arquitectónicos, estructurales, instalaciones, detalles constructivos, etc.), que facilitarán la construcción.

Etapa 7. Trabajos de campo (in situ). Proceso de autoconstrucción de vivienda asistida técnicamente.

Proceso de extensión. Participantes: estudiantes, académicos y habitantes de la localidad en estudio. Se plantea que los habitantes sean quienes construyan sus viviendas con la asistencia de un facilitador (técnico en construcción, estudiante de arquitectura o ingeniería). La construcción se realizará a través del modelo de autoconstrucción asistida, con base en el proyecto ejecutivo.

Etapa 8. Presentación y difusión de resultados. Productos académicos: congresos, artículos, etc.

Proceso de extensión (divulgación y difusión de la información, productos, conocimientos, etc.). Participantes: estudiantes y académicos. Entre los trabajos de investigación e intervención realizados por el equipo de trabajo de docentes-investigadores, destacan los desarrollados en el Ejido Ocuilapa de Juárez, financiado por el Fomix-CONACYT y la UNACH (2006-2008), en donde se realizó el estudio de sitio y 5 prototipos de vivienda construidos por familias asistidas técnicamente (Escamirosa, et al., 2017).

En Chiapa de Corzo, se realizó el proyecto "Propuesta de reforzamiento estructural para la consolidación de la vivienda tradicional del centro histórico de Chiapa de Corzo, Chiapas", financiado por PRODEP-SEP (2013-2015). Los objetivos fueron: a) Conservar las viviendas tradicionales de muros de adobe, b) Aumentar la seguridad de los habitantes y c) Reforzar 2 viviendas de adobe.

Las viviendas de Ocuilapa de Juárez y Chiapa de Corzo, soportaron los efectos del sismo del 07 de septiembre de 2017. El Cuerpo Académico Riesgos Naturales y Geotecnología de la UAGro, verificó la capacidad sismo-resistente de las viviendas (Escamirosa, et al., 2018 y 2019).

En la localidad El Encanto en Tapachula, en la costa de Chiapas, se realizó el proyecto "Propuesta de mejoramiento del hábitat de El Encanto, Tapachula, Chiapas" (Escamirosa, et al., 2021), financiado por el Instituto de

Ciencia, Tecnología e Innovación del Edo. de Chiapas (2019-2020) y por la Facultad de Arquitectura de la UNACH. Lo objetivos fueron: a) Realizar el diagnóstico del sitio, b) Elaborar propuestas de vivienda seguras, económicas y saludables, y c) Establecer propuestas para el mejoramiento del hábitat: espacios públicos de recreación, cultura y salud.

Conclusiones

La propuesta metodológica del quehacer académico orienta las actividades de docencia, investigación y extensión de la licenciatura de arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas, para el mejoramiento de las condiciones de las viviendas de las localidades rurales del estado de Chiapas, en beneficio de las familias de bajos ingresos económicos. En la elaboración de las propuestas de vivienda, se considera que los espacios sean funcionales, adecuados a las condiciones medioambientales, que eviten el hacinamiento; además, consideren los servicios de agua y saneamiento, el uso de materiales del lugar, los usos y costumbres, la tipología, la seguridad de las personas ante sismos y fenómenos meteorológicos. Las viviendas se plantean para que sean los habitantes quienes las construyan, a través de modelos de autoconstrucción asistida, con la asistencia de facilitadores (técnico en construcción, estudiante de arquitectura o ingeniería), y con ello, reducir los costos de construcción. Al respecto, la participación de estudiantes es fundamental.

La metodología planteada incide socialmente en el mejoramiento de la vivienda rural, para que las familias de bajos ingresos vivan en un hábitat con ambientes sanos, seguros y sustentables; por otra parte, permite vincular los trabajos de estudiantes, docentes-investigadores y la universidad en general con la realidad social y atender con soluciones que contribuyan en la mejora de la calidad de vida y bienestar de los habitantes de las localidades rurales de Chiapas.

Referencias

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2018). Estudio diagnóstico del derecho a la vivienda digna y decorosa, 2018. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Vivienda_2018.pdf

Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2012). Índices de marginación por localidad 2010. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010

Escamirosa Montalvo, L. F. (2015). *Vivienda rural y entorno saludable. Caso Ocuilapa de Juárez, Chiapas. México*, Ed.: UNACH, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Chiapas y M.A. Porrúa.

Escamirosa, L., et al. (2017). *Manual para la autoconstrucción de viviendas y servicios sanitarios en el medio rural. Caso de estudio: Ocuilapa de Juárez, Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.* UNACH. https://www.textosdeinvestigacion.unach.mx/libros/20161218_201125

Escamirosa, L., Arroyo, R., Ocampo, M., & Del Carpio, C. (2018). Evaluación sísmica en dos prototipos de vivienda rural construidos con bloques de concreto hueco, en Ocuilapa de Juárez, Chiapas, México. *Revista ingeniería de construcción*, 33 (1), 29-40. Pontificia Universidad Católica de Chile. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50732018000100029

Escamirosa, L., Arroyo, R., Ocampo, M., & Peralta, H. (2019). Mejoramiento estructural de la vivienda tradicional de adobe de Chiapa de Corzo, Chiapas. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas,* 8, 15, 1-32. https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.163

Escamirosa Montalvo, L. F., et al. (December 8th, 2021). *Proposal of Rural Housing and Habitat Improvement of the Town El Encanto, in Tapachula, Chiapas, Mexico*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/online-first/77949

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). México en cifras. Chiapas. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/702825217815.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2015). Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015. http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/indice-de-desarrollo-humano-para-las-entidades-federativas--mexi.html

§

Lorenzo Franco Escamirosa Montalvo es Ingeniero Civil por el CeNETI, México (1980); Especialista en Análisis Estructural por el INSA de Lyon, Francia (1982); Especialista en Gestión Universitaria por el IGLU-OUI, Québec, Canadá (1998); Maestro en Ingeniería Ambiental por la UADY (1998) y Doctor en Arquitectura con Mención Honorífica por la UNAM (2011), que lo distinguió con la Medalla Alfonso Caso en "Reconocimiento al Mérito Universitario", por haber egresado de posgrado con el más alto desempeño académico y tesis de mayor calidad. En 1988 ingresó a la Universidad Autónoma de Chiapas; docente de la Facultad de Arquitectura, ha publicado diversos artículos nacionales e internacionales, autor de 7 libros y coautor de 5. Ha dirigido proyectos financiados por CONACYT, SEP, PEMEX y SIINV-UNACH, en temas ambientales, saneamiento, vivienda rural, materiales alternativos, entre otros. Distinciones: perfil PRODEP-SEP, integrante del Cuerpo Académico Desarrollo Urbano "En Consolidación", miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I, desde el año 2018 a la fecha. Correos electrónicos: franco@unach.mx y francoem57@gmail.com

La enseñanza de la Historia. Antecedentes y perspectivas teóricas

Mtro. Luis Antonio Ruiz Trejo
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
CIDES. Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable.

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la enseñanza de la Historia e indagar sobre su Didáctica para mejorar el aprovechamiento del alumno con relación a los conocimientos históricos. Hoy en día, ser docente de historia es difícil porque los jóvenes viven bajo la influencia de la televisión y del internet. No es sencillo interesar a los jóvenes y convencerlos de que realicen lecturas sobre historia cuando es más fácil dejar que tu mente se lleve por las imágenes y el sonido. Algunos consideran estas lecturas sumamente tediosas. La enseñanza de la historia requiere de una didáctica especial, aunque forma parte de la Didáctica General. La Didáctica General es una disciplina de las Ciencias de la Educación como son: psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, biología de la educación, economía de la educación, educación comparada, organización educativa, didáctica, orientación educativa, pedagogía general y pedagogía diferencial, disciplinas todas de un gran campo disciplinario. Cada disciplina debe contar con su propia didáctica y, por ello, el conocimiento de la didáctica de la historia es imprescindible para todo docente que desea enseñar historia.

Introducción

Hoy en día la materia de Historia ha superado a asignaturas consideradas como más difíciles, entre ellas, las Matemáticas, la cual es una materia con gran índice de reprobación. Este dato lo confirma el INEHRM (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones Mexicanas). Esto se debe a diversas razones, pero la más importante es que no se imparte la asignatura de manera

didáctica, y hace que los alumnos tengan la idea de que el aprendizaje de la historia representa solamente recordar fechas y nombres engorrosos de los cuales no entienden su significado. A pesar de lo anterior, podemos decir que a muchos jóvenes les gusta la historia y de una manera u otra se familiarizan, ya sea por medio de películas, documentales, revistas, historietas, videojuegos, novelas, etcétera, con los fenómenos históricos. En general, hay un interés, sin embargo, podemos preguntarnos: ¿por qué esto no se ve reflejado en las aulas ni en las clases? Al entrevistar a varios alumnos sobre la materia de Historia, responden algunos de ellos de esta manera: ¿Para que la historia?, ¡Es aburrida! ¿Para qué me sirve saber que Cristóbal Colón descubrió América en mi vida diaria? Se tiene la idea de que es tediosa y pesada la asignatura. Esto sucede por la poca formación de los docentes sobre la materia o el desconocimiento de la manera de enseñarla de manera atrayente o interesante para el estudiante. No siempre se encuentran docentes con vocación e interés por el aprovechamiento del estudiante ni por un verdadero aprendizaje a largo plazo, al fomentar un espíritu crítico.

Cuando conocemos la historia, comprendemos que su enseñanza también incluye la enseñanza de valores éticos, del conocimiento de los temas más trascendentes, que apoya también en su identidad al estudiante, como mexicano y que es a partir de las reflexiones que el docente realiza mientras da sus cursos como él cumple su papel como educador, tan importante para la nación. El profesor debe estar capacitado en las diversas técnicas didácticas para promover un aprendizaje significativo, aunque por supuesto debe conocer también su materia y con todo ello, mejorar su práctica y aplicar las diferentes técnicas y estrategias que se pueden aplicar para mejorar la dinámica de grupos. Instruirse, formarse o cultivarse es una necesidad para todos los seres humanos.

Tener una profesión como la del Lic. en Historia implica una mayor responsabilidad que la de cualquier docente, pues no se trata solamente de aprender un oficio, de tener una profesión y acceder a nuevos conocimientos, sino también de trasmitir un saber relacionado con la identidad, con la historia y con los hechos que han conformado la nación y la patria a través del tiempo, se trata de ser más que un educador y esto exige mucho al docente que imparte la materia de historia. Es por ello que los contenidos y los temas a enseñar en una clase de Historia no son todo en lo que debe enfocarse el profesor para lograr un aprendizaje de contenidos, muchas veces sin la reflexión necesaria sobre los temas para conseguir que los estudiantes se formen un criterio propio. Se

requiere una preparación especial para las clases de Historia, es decir se requiere pensar, investigar y tratar de aplicar la Didáctica de la Historia a la asignatura que impartimos.

Por otra parte, el papel que se confía al educador es el de contribuir en la formación de los individuos que forman parte de un grupo, de una comunidad, de un pueblo, de un país. Alcanzar sus metas y optimizar el aprendizaje de sus alumnos es parte de su misión, pero también es misión suya contribuir a la formación de mejores seres humanos. Su deber no es sólo trasmitir sus conocimientos, sino contribuir al saber y a la adquisición de conocimientos que vuelvan un ser crítico y libre. Enseñar es mostrar el camino, sabiendo variar ingeniosamente las formas de acercarse a una materia según las dificultades encontradas. El maestro no enseña un "saber hacer", es decir, no enseña una técnica, sino principalmente, una forma de ser libre enseña una materia, por ejemplo, la historia, pero también fomenta valores y resalta una identidad nacional.

La inmersión en un mundo con novedades tecnológicas constantes ha hecho a los jóvenes inmunes a la curiosidad por el pasado, que parece tan lejano, o bien, como sostiene Sartori "la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediablemente a un ver sin entender, y a mermar en forma significativa la capacidad de un pensamiento abstracto" (Prats et al, 2011, p. 14).

Sin embargo, el profesor puede hacer mucho por interesar al grupo en los diversos contenidos de la materia de historia. Considero que el profesor debe ser ante todo humilde, sincero y abierto a críticas, así como a nuevas estrategias que nos aporta la didáctica de la historia pues puedan mejorar su práctica. No se debe prejuiciar al pensar que los juegos no pueden ayudar al estudiante a aprender la historia, a reflexionar sobre los acontecimientos históricos. Por el contrario, es una manera de lograr un mejor aprovechamiento de los estudiantes a través de juegos o actividades de tipo lúdico, placenteras que motivarán al estudiante y permitirán que recuerde con más claridad los datos, así como va a permitir una mayor reflexión y retención de los temas vistos en clases anteriores. El término lúdico proviene de *ludus* (juego). Los estudiantes relacionan al juego con el ocio, la diversión y lo que tiene que ver con el entretenimiento y es por esto que me interesé en conocer más sobre la forma de facilitar la enseñanza de la historia a los alumnos a través del juego o de lo que podemos definir como lúdico.

Didáctica de la Historia. Aproximación conceptual

El profesor de historia debe conocer y enseñar lo relacionado con los hechos históricos, pero también debe procurar hacerlo de forma entretenida y despertar el interés de sus alumnos en la materia. Debe reconocer en cada alumno un ser especial abierto a nuevas perspectivas. El profesor está siempre situado en una situación concreta, práctica, que pone a sujetos en relación, es decir, a historias individuales, ya que cada alumno es una historia individual. Para que el maestro enseñe bien, es decir, facilite el aprendizaje de sus alumnos, debe tener una relación vital con sus alumnos, debe así comenzar por ver más allá de ellos y de su problemática individual para luego tratar de percibir la esencia de ese ser humano que está dispuesto y debe estar motivado para recibir una enseñanza y para mejorar su aprendizaje. En épocas actuales, el profesor ya no es el único que detenta el saber, ni el poder, y debe ser, ante todo, un mediador, un facilitador, aunque muchos docentes todavía siguen enseñando, por ejemplo, con una metodología de tipo tradicional. Urdinez observa que en la actualidad se siguen manteniendo esquemas que nos remiten a una enseñanza tradicional. Ella señala lo siguiente:

> Alumnos nos que como robots copian del pizarrón, memorizan contenidos repetidos hasta el cansancio por profesores también cansados, que asisten sin entender a materias divididas por bloques fijos de horarios, que son evaluados en exámenes tradicionales y sin atisbos de pensamiento crítico, muestran una de las tantas escenas mudas de una película que todos los días se filma en la mayoría de las escuelas del país…se está educando como en el siglo XIX a estudiantes del siglo XXI... a pesar de todas las discusiones, planteos teóricos y avances legislativos, la estructura educativa sigue siendo precaria para hacer frente a los desafíos que se presentan hoy en las aulas (p.1).

Mora y Ortiz (2013), en su artículo "Modelo de Educación Histórica. Escuela Normal Superior de México" afirman lo siguiente con relación a la diversidad de contextos escolares y a lo que ellos llaman "…la emergencia cotidiana de problemas en el aula que vuelven inoperante cualquier didáctica normativa, centrada en la enseñanza. Pero ello no significa que cada profesor deba "innovar" en cada clase. Como ya se ha demostrado, sin el conocimiento de estrategias didácticas el profesor se dedica a "controlar" al grupo

(Merchán Iglesias, 2010) y a repetir rutinas como el "dictado", la "lectura", las tareas de "cortar y pegar", aplicar exámenes memorísticos, etc." (p. 8).

Observar una serie de factores que influyen en los buenos o pésimos resultados con relación al aprovechamiento de los alumnos como son: tomar en cuenta la heterogeneidad del grupo, el nivel educativo, la materia a enseñar, sus objetivos, el acceso que los alumnos tendrán a la información, la integración como grupo, el liderazgo existente, la cohesión lograda y la existencia de conflictos, entre otros aspectos, es de suma relevancia en su labor educativa. Procurar una buena interacción con el grupo para crear un ambiente de confianza y camaradería entre estudiantes y profesor. Bien decía Piaget que "el saber no se trasmite, se construye", por eso es necesaria la participación del alumno lo cual comienza con sus deseos de estudiar y se desarrolla en la medida en que la comunicación fluye y se facilita con una buena interacción. Enseñar es efectivamente un arte, su función se basa en un dominio de la materia, por ejemplo, el hecho de que el profesor sepa mucho sobre historia, es decir, en un conocimiento sobre su asignatura a enseñar, pero se requiere también, desde mi punto de vista, de muchas otras cosas más: saber trasmitir los contenidos, procurar enseñar de forma lúdica con base a juegos, hacer que la materia sea interesante y divertida. Educar implica, afirma Sola (2006) "…crear y transmitir cultura. Mediante la educación, toda sociedad, con base en los valores que profesa, intenta orientar a los individuos hacia ciertos ideales de conducta" (p. 73).

Fábregas Puig aclara que "…cada sociedad y cultura…son sistemas integrados que responden a las necesidades humanas" (p. 69). Las necesidades humanas hoy son distintas de lo que eran en el siglo XIX y en el siglo XX. El mundo actual es complejo y de esa forma tenemos que afrontar los nuevos retos para la enseñanza de la historia. Mientras los jóvenes pasan las horas sentadas frente a una computadora, muchas veces imbuidos en el juego digital o electrónico, aprenden cosas, quizás no todas positivas ni todas les ayuden a formarse a madurar, pero aprenden de distinta manera. Hoy los docentes de cualquier materia, y en especial, aquellos que enseñamos materias que se relacionan con gran cantidad de datos y hechos que más que memorizarlos, debemos reflexionarlos, tenemos el compromiso de adaptar nuestras clases para optimizar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La Historia puede ser en ocasiones difícil de enseñar cuando nos cerramos a nuevas técnicas didácticas, cuando no investigamos más sobre cómo enseñar los acontecimientos históricos, pero puede ser verdaderamente apasionante

cuando se enseña con la idea de que el conocimiento esté unido a valores y actitudes que acompañarán a nuestros estudiantes en el transcurso de su vida, cuando la historia despierta ideas nuevas que se transforman creativamente para dar paso a un mundo mejor. Acosta aclara con relación a la tarea de educar que el docente tiene el papel de organizador del trabajo y que debe pensar en lo siguiente:

> Antes de pensar en dar una magnífica clase desde un punto de vista tradicional, debe permitir expresarse a cada alumno, y evitar que los alumnos se cierren a la comunicación con el profesor, pues es muy importante esta comunicación entre maestro-alumno. Es la acción de puesta en relación entre los que están y los que llegan, por medio de la transmisión de la cultura. Se imbrica en la constitución socio histórico del hombre en tanto hombre. Supone la inserción del hombre en tanto sujeto en el acto de distribución de lo público, así como su inscripción en tanto actor en la trama de la historia de la humanidad (2012, *online*).

El historiador debe estar consciente de lo que le agrada al grupo; evitar el autoritarismo, favorecer una buena relación entre alumnos y maestro; saber aplicar técnicas y juegos para que el aprendizaje sea significativo. El docente, en general, debe reflexionar sobre su práctica, su vocación, su papel, su formación y tomar conciencia de todos los factores que impiden o favorecen un buen aprendizaje y el dar prioridad a todos los aspectos relacionados con un buen aprendizaje es lo que más debe interesarle.

Con relación a los roles del estudiante y del docente, hay que aclara que en la actualidad se considera que

> … el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un

> procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información (Aula virtual, 2011).

Consideramos que, ante tales tareas para el docente, es indispensable que se reflexione sobre la manera en qué se está enseñando o al menos procurando que se impartan las temáticas o contenidos que se deben abarcar en una materia. No siempre se detiene el profesor a pensar cómo favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos. En mi trabajo de investigación se plantea la utilización de una actividad de tipo lúdico que yo diseñé con la finalidad de aplicarla, evaluarla y conocer los resultados del aprovechamiento de los estudiantes en la materia de Historia que impartí durante mi servicio social, a nivel bachillerato. Las actividades de tipo lúdico, entre ellas, el juego en un sentido didáctico puede favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Torres (2014) señala que "…el juego es reconocido por todos sin distinción de razas, de credos ni de ideologías. Tuvo sus orígenes en Grecia. La idea helénica del juego aparece en la épica de Homero y de Hesíodo y se le concibió como una noción de poder físico, luego pasa a ser "*paideia*" como el inocente juego de niños" (p. 115). Este autor explica también que si bien el juego es visto como una "…actividad que se realiza dentro del aula, es tomado como sinónimo de trabajo - en realidad lo es- y trabajo, es ocuparse de una actividad, ejercicio, tarea, y al trabajo hay que aplicarle una buena dosis de esfuerzo físico y mental para convertirlo en realidad, es decir, para ejecutarlo, no importa de qué capacidades tenga que valerse quien lo ejecuta" (p. 117).

Melo y Hernández (2014) añaden que "…el juego es más viejo que la cultura. Esta afirmación del historiador holandés Huizinga publicada en su libro *Homo ludens* permite considerarlo como el primer elemento de construcción y desarrollo del ser humano y de su entorno. Los seres humanos somos seres lúdicos por naturaleza y este hecho sugiere que se aprende con mayor facilidad aquello que produce gozo y alegría (p. 42).

Chamorro (1989) explica lo siguiente con relación a los antecedentes de la utilización del juego en la antigüedad:

> Algunos pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres

> para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a "formar sus mentes" para actividades futuras como adultos. En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer (1855) lo consideraba como el resultado de un exceso de energía acumulada. Mediante el juego se gastan las energías sobrantes. Lázarus (1883), por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación. Por su parte Groos (1898, 1901) define el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer (p. 19).

Diversos teóricos, en el siglo pasado fueron estudiosos del juego como instrumento didáctico en el mundo educativo. Entre ellos, Chamorro (1989) menciona los siguientes:

> ….Hall (1904) que asocia el juego con la evolución de la cultura humana: mediante el juego el niño vuelve a experimentar la historia de la humanidad. Freud, por su parte, relaciona el juego con la necesidad de la satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico o agresivo, y con la necesidad de expresión y comunicación de sus experiencias vitales y las emociones que acompañan estas experiencias. El juego ayuda al hombre a liberarse de los conflictos y a resolverlos mediante la ficción. En tiempos más recientes el juego ha sido estudiado e interpretado de acuerdo a los nuevos planteamientos teóricos que han ido surgiendo en Psicología. Piaget (1932, 1946, 1962, 1966) ha destacado tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño… Los educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser

> un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1997) (p. 21).

Otros autores fueron Bruner y Garvey (1977) quienes opinaron que es a través del juego que los niños "…tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven. El entorno ofrece al niño las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales mediante el juego, mediante el "como si", que permite que cualquier actividad se convierta en juego" (Chamorro, Ibid., p. 21).

Por otra parte, Vygotsky (1991) explica con relación al juego que cuenta mucho la imaginación, o una situación imaginaria que se da cuando el juego está teniendo lugar, porque es precisamente esa situación la que hace que el niño modifique totalmente su comportamiento y actúe como una respuesta a dicha situación. Este teórico aclara que el niño representa así diversos papeles que le permiten madurar, o tal como él lo dijo, "…contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores" y a su naturaleza social. Permite también, que se promuevan interacciones no solamente entre los niños sino también entre el niño y el adulto y de esta forma, también, a través del lenguaje, el cual se utiliza como "…el principal instrumento de transmisión de cultural y de educación" (Chamorro, 1989, p. 20).

De acuerdo con Vygotsky, "…la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo" (p. 21).

> Bronfenbrenner (1987, citado por Chamorro, 1989) hace referencia a la eficacidad del juego con propósitos educativos que ayuden a "…desarrollar la iniciativa, la independencia y el igualitarismo. Además, considera que varios aspectos del juego no sólo se relacionan con el desarrollo de la conformidad o la autonomía, sino también con la evolución de formas determinadas de la función cognitiva" (p. 21).

Es de esta forma, explica Chamorro (1989) como Bronfenbrenner comprobó:

> …que las operaciones cognitivas más complejas se producían en el terreno del juego fantástico. Pero no sólo es importante el papel del juego porque desarrolla la capacidad intelectual, sino también porque potencia otros valores humanos como son la afectividad, sociabilidad, motricidad entre otros. El conocimiento no puede adquirirse realmente si no es a partir de una vivencia global en la que se comprometa toda la personalidad del que aprende. Son muchos los autores, por tanto, que, bajo distintos puntos de vista, han considerado y consideran el juego como un factor importante y potenciador del desarrollo tanto físico como psíquico del ser humano, especialmente en su etapa infantil. El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, debido a que además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, a través de él, el niño desarrolla su personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general, le proporciona las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar. Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él (p. 21).

Chamorro (1989) explica que a través del juego se desarrollan los siguientes aspectos que son de gran importancia para el desarrollo integral de los estudiantes: la afectividad, la motricidad, la inteligencia, la creatividad y la sociabilidad.

Sánchez (2014) afirma que "…aunque el método didáctico más común en la enseñanza de la Geografía y la Historia continúa siendo el expositivo, cobra cada vez más importancia el método de aprendizaje por descubrimiento, que considera al alumno como el protagonista fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.3).

Reflexiones finales

Finalmente, podemos afirmar que todo profesor debe tratar de ser un facilitador del aprendizaje; debe también debe hacer un esfuerzo por promover el desarrollo grupal y personal de los integrantes del grupo. Debe ser también

un orientador para que el alumno trabaje con confianza y recurra a él cuando necesite su ayuda para obtener un conocimiento nuevo, pero también lo llevará a reflexionar para lograr un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás integrantes del grupo y así avanzar en los objetivos de la materia que enseña, por ejemplo, la enseñanza de la historia. Es así como pretendemos aproximarnos a los conceptos que serán de utilidad a nuestro trabajo para poder comprender todo nuestro marco teórico y saber analizar los temas que hemos propuesto.

La reflexión sobre los temas históricos bien podría aprovecharse para crear interesantes y hasta controvertidas discusiones que pueden motivar e interesar a los estudiantes hacia la lectura de los hechos históricos. En el ambiente educativo de nuestro país es muy común que a profesores de diferente formación se les de la tarea de darla o la persona que entró al rubro de la enseñanza por el dedazo o por la herencia de la plaza. Esto significa que no solamente los maestros desconocen lo que deberían instruir o al menos facilitar, guiar, sino que también desconocen la forma de guiar para el aprendizaje.

Referencias

Aula virtual. (2011). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias y formación. Recuperado de http://aula.virtual.ucv.cl/wordpress/el-rol-del-docente-actual/

Chamorro, I. L. (1989). EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. Autodidácta. Revista de la educación en Extremadura. Táliga, Badajoz, España. Recuperado de http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf

Fábregas Puig, A. La ecología cultural política. Una revisión y un planteamiento. En,

Venegas, D., H., Fábregas Puig, A., Hernández L., J. de J., Castellanos S., J. A.

(2008). Las ciudades, su historia y su proyección en la región. Tomo III. (pp.67-80). México: Universidad de Guadalajara/Universidad Intercultural de Chiapas/Instituto de Historia de Cuba/ Universidad Autónoma de Chapingo.

Junco Lavín, A. y L. Palos Gómez. (2000). Acércate a la Historia 1, del surgimiento del

hombre a las guerras religiosas. México: Edére.

Melo H., M. P. y Hernández B., R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales Mónica Patricia Melo Herrera Rubinsten Hernández Barbosa Universidad Autónoma de Colombiap, No. 41. Recuperado de http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-66/revista-66-el-juego-y-sus-posibilidades.pdf

Mora, H., G. y Ortiz P., R. (2013). Modelo de Educación Histórica. Escuela Normal Superior de México. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf

Prats, J. et. al (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. México: Secretaría de Educación. Recuperado en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje__historia_educacion_basica.pdf

Sánchez, J. C. (dic. 2014). Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM). Revista Científica de Opinión y Divulgación, Año 10, No. 30. Recuperado de http://dim.pangea.org/revistaDIM30/docs/AR30videojuegopd.pdf

Solana, F., (2006). Educación, visiones y revisiones. Fondo mexicano para la educación y el desarrollo. México.

Torres, C. M. (2014). El Juego como Estrategia de Aprendizaje en el aula. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf

Luis Antonio Ruiz Trejo es Licenciado en historia y Maestro en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Realizó un Diplomado en Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM) y ha impartido ponencias en congresos regionales, nacionales e internacionales. Ha dado diversas materias en los niveles básicos y medio superior en instituciones del estado. Ha sido profesor en la Escuela Secundaria del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas y en la Escuela Secundaria de Tres Picos, Tonalá, Chiapas y en Colegio La Salle de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas durante varios años. Cubrió su servicio social como profesor de Historia en el Colegio de Bachilleres. Docente certificado como Maestro en historia y con estudios de postgrado por la UNAM. CIDES. Ha publicado sus trabajos de investigación en diversos libros colectivos universitarios con arbitraje de pares ciegos. Ha participado en diversos congresos nacionales, centroamericanos e internacionales como

ponentes. Ha estado a cargo de la página de Facebook de la Maestría en Historia de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ha participado como moderador y presentador en la Feria del libro de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha colaborado como miembro del comité organizador de eventos y congresos académicos, entre ellos, el Foro Internacional de Especialistas en Ciencias Humanísticas y Sociales, del Coloquio Internacional de Investigación en Lenguas, Literatura y Educación y en el Encuentro Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación. Ha impartido diversos diplomados como profesor del Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable (CIDES) donde labora actualmente. paisajistasocial@gmail.com, lartashistoriador@gmail.com

El discurso y las nuevas narrativas que producen los medios digitales

Dra. Rosa Solórzano Ruiz
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre el discurso y las nuevas narrativas que desarrollan los medios digitales, derivado del progreso del internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un fenómeno emergente. Este nuevo discurso que producen los medios digitales ha provocado una constante interacción con los usuarios, quienes comentan, participan y replican las historias y los mensajes narrados por los periodistas como una realidad cotidiana que se vive en todo momento y en todo lugar.

Este trabajo, se llevó a cabo en el marco de los Estudios Regionales, en el que examinamos el discurso, la producción escrita y el consumo en los periódicos digitales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La investigación fue de corte cualitativo. El método hermenéutico interpretativo guío nuestra investigación para comprender el sentir de los periodistas en esta nueva práctica digital, así como los flujos de comunicación que emergen en las distintas plataformas y las redes sociales. La entrevista semiestructurada y el análisis de contenido contribuyeron a la recolección de la información, a través de esta última técnica construimos categorías de análisis, mismas que nos permitieron observar los elementos de la producción y la información en los medios periodísticos.

Dentro de los resultados, obtenidos se señala que la tecnología modificó el discurso, las prácticas, las formas de consumo y el tráfico de la información, ya que la ciudadanía reporta y comparte las noticias al instante en que suceden, anulando, incluso, los espacios geográficos al traspasar las fronteras.

Introducción

Con el desarrollo del internet y la globalización, que modificaron las formas de relacionarnos, la comunicación humana se encuentra en un mundo globalizado, hiperdigitalizado, estamos inmersos en una sociedad red, término acuñado por Castells (2011). Es decir, los avances en el ámbito digital han hecho que evolucione la manera de narrar las historias y con ello, las infinitas formas de percibir las diversas realidades.

La era digital posibilita nuevas socializaciones, interpretaciones, interacciones y comunicaciones, representaciones simbólicas, percepciones y nuevas formas de consumo.

En ese sentido, llevamos a cabo en el marco de los Estudios Regionales, un estudio en el que examinamos el discurso, la producción escrita y el consumo en los periódicos digitales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Las nuevas prácticas del periodismo vía digital multiplicaron las relaciones e interacciones entre la ciudadanía, al interactuar de una manera más cercana, más próxima e inmediata, anulando todo límite geográfico. Por esta razón, nos resulta importante reflexionar acerca de cómo los nuevos medios, también llamados periódicos digitales ofrecen, al usuario nuevas posibilidades informativas a la ciudadanía, esto, mediante distintas plataformas como el dispositivo móvil o las redes sociales que hoy nos brindan la oportunidad de ver las noticias en vivo desde el lugar que ocurren los hechos.

Nuevos paradigmas comunicativos

En nuestra región, es decir, Tuxtla Gutiérrez, desde lo local, ejemplificamos algunas plataformas de algunos medios digitales como Alerta Chiapas, Reporte Ciudadano, y *CCKNews* que narran los hechos de forma rápida y expansiva, y en la que los usuarios participan de una manera activa. Esto genera nuevas prácticas y experiencias de comunicación.

Para Pujadas (2003: 456) lo local solamente es interpretable en términos globales y lo global solamente es comprensible desde lo local. Esto es así porque "las culturales glocales que se están abriendo paso ya no están vinculadas a ningún lugar ni a ningún tiempo" (Beck, 2008:115). La vinculación entre lo global y local es muy clara, por ejemplo, las distintas culturas se han interrelacionado sea para producir o consumir distintos productos. En este entorno,

la cultura, las tradiciones, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación y las prácticas sociales, se han reorganizado en el espacio y el tiempo, interactuando de forma glocal; glocal es un término que el sociólogo Robertson (en Beck, 2008: 75) acuño al hablar sobre las dinámicas y significados entre ambas tensiones.

Pérez Rodríguez, Pérez Escoda y Sánchez López (2019) refieren que "la generalización de Internet, los dispositivos móviles y la convergencia digital han favorecido, junto con determinados cambios sociales, la creación de un ecosistema narrativo en el que interaccionan escritura, oralidad y lo audiovisual, en una conectividad en red, regida por la inmediatez y el acceso ubicuo prácticamente global" (pag.131).

Giddens (1997) considera que la aceleración de la globalización se ha visto impulsada sobre todo por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) que han intensificado la velocidad y el alcance de las interacciones que establecen las personas por todo el mundo (p.149).

Así, los paradigmas de la comunicación cambiaron y se reconfiguraron nuevas dimensiones y nuevos conceptos. Orihuela (2002) destaca en su artículo: Los Diez Paradigmas de la e-Comunicación, cómo internet ha trastocado gran parte de los modelos que nos ayudaban a comprender los procesos de comunicación.

A continuación, se enumeran los diez paradigmas de la comunicación, propuestos por Orihuela (2002): De audiencia a usuario, de medio a contenido, de soporte a formato multimedia, de periodicidad a tiempo real, de escasez a abundancia, de intermediación a desintermediación, de distribución a acceso, de unidireccional a interactividad, de lineal a hipertexto, de información a conocimiento.

En esta configuración, el periodismo digital y las redes sociales desempeñan un papel fundamental para comunicar y posicionar los temas de interés en la agenda pública, ya que las distintas inconformidades y problemas de la sociedad se nutren con la participación y las expresiones; por estas vías, los colectivos buscan ser escuchados, se visibilizan y se manifiestan ante un sistema político-económico.

Esto sucede también, porque la comunicación en estos medios dejó de ser horizontal, hoy se da una manera vertical, en donde todos los ciudadanos participan.

Los periódicos digitales que surgieron en los inicios del año 2000, en su mayoría eran conformados como resúmenes de noticias o colocaban su información del impreso al medio digital, sin embargo, poco a poco estos medios, han ido contando los hechos, las historias con discurso y una narrativa multidireccional.

> En la actualidad, los modos de escritura y relatos tradicionales son insuficientes como base cognitiva para el acceso al conocimiento en un presente líquido, no obstante, el movimiento y la fusión mediática, los flujos y las posibilidades tecnológicas del hipertexto y el hipermedia, los ritmos y entornos cambiantes, pese a que alteran la coexistencia con el alfabeto escrito impreso (y, por tanto, con el volumen físico material y carácter estático) no tienen por qué suponer una erradicación de la narrativa convencional . (Pérez Rodríguez et al, 2019)

Esta novedosa forma de hacer periodismo, más dinámica, que al presentar la información genera nuevas relaciones, se enfoca, como lo hemos comentado líneas arriba, a nuevos paradigmas comunicativos.

En este contexto, la investigación que llevamos a cabo para analizar el nuevo discurso de los medios digitales fue de corte cualitativo. El método hermenéutico interpretativo guío nuestra investigación para comprender el sentir de los periodistas en esta nueva práctica digital, así como los flujos de comunicación que emergen en las distintas plataformas y las redes sociales. La entrevista semiestructurada y el análisis de contenido contribuyeron a la recolección de la información, a través de esta última técnica construimos categorías de análisis, que nos permitieron observar los elementos de la producción y la información en los medios periodísticos.

Resultados

Los resultados en este trabajo fueron que las prácticas periodísticas con las nuevas formas de expresión, procesos y flujos comunicacionales cambiaron, las dinámicas y la comunicación interactiva que establecen los periodistas con las personas dispuestos a recibir información y compartir el mensaje, replicándolo a través de dispositivos móviles a otras comunidades virtuales, se da segundo a segundo y minuto a minuto.

En una categoría que denominamos construcción discursiva encontramos que los periodistas entrevistados venían de hacer un periodismo impreso, por lo que al transitar al medio digital se han ido formando y aprendiendo con la práctica diaria, y como ellos mismos reconocieron el proceso comunicativo actualmente es intenso y sin límites.

Conclusión

En definitiva, la sociedad de la información y los procesos de comunicación global generaron una nueva expresión con el periodismo digital, en donde su mejor aliado resultan ser las redes sociales, en el que un post ¬-término cibernético- empleado para aludir a un contenido emitido por el usuario-, puede tener también visos periodísticos y una mayor interacción entre los ciudadanos.

El periodismo digital destaca por la participación, dinámica e independiente de todas las personas que se manifiestan y expresan libremente sus ideas e inquietudes, respecto de un tema de interés para su comunidad y que comparten con otros ciudadanos a través de las distintas plataformas digitales.

Desde nuestro punto de vista, hemos avanzado hacia otros ámbitos, en el que se establecen nuevas formas de hacer periodismo que propician cambios sociales y culturales con ideologías, creencias y valores diversos. El periodismo digital y las redes sociales, como herramientas de comunicación ofrecen nuevas formas de consumir los productos informativos.

El discurso del periodismo digital es un fenómeno complejo, en donde los escenarios mediáticos mutan constantemente y en el cual los periodistas poco a poco han ido adaptándose para dar cuenta al público del acontecer socio-político de su región; es pues hoy una realidad de hacer periodismo, es un fenómeno que se basa en el desarrollo tecnológico, que se inscribe en una sociedad global que vive bajo la cultura cibernética, lo que ha propiciado la transformación de las distintas estructuras sociales, principalmente la de los medios de comunicación.

En ese contexto, reiteramos que el periodismo digital es una realidad, es un fenómeno que ha venido para quedarse y que aporta valor al ecosistema de la comunicación. Dice Jesús Martín Barbero, citado en Gutiérrez (s.f.), que el ecosistema comunicativo constituye a la sociedad "como modelo y trama de las interacciones conformado por el conjunto de lenguajes,

escrituras, representaciones y narrativas que alteran la percepción de las relaciones entre el tiempo del ocio y el trabajo, entre el espacio privado y el público penetrando de forma ya no puntual- por la inmediata exposición a, o el contacto con, el medio- sino transversal la vida cotidiana, el horizonte de sus saberes, jergas y rutinas.

Así pues, la información periodística en línea seguirá buscando sus propios discursos, basándose en las posibilidades tecnológicas existentes para continuar fortaleciendo las interacciones sociales, culturales y digitales, que a lo largo de este trabajo hemos descrito.

Referencias

Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Bolsillo Paidós. Recuperado de https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf

Castells, M. (2011). *La era de la información*, Vol. I, la sociedad red. México: Siglo XXI editores.

Giddens, A. (1997*). Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gutiérrez, E. (2005). Televisión y Escuela: comprender el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 25, 13. Recuperado de https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C25-2005-172

Orihuela, J. L. (2002). Internet, nuevos paradigmas de la comunicación. Chasqui, *Revista Latinoamericana de comunicación*, 77. http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/1416

Pujadas, J. (2003). Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdaña. En Bueno, Carmen y Encarnación Aguilar (Coords.), *Las expresiones locales de la Globalización: México y España.* México: CIESAS/Universidad Iberoamericana/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Pérez, R. A., Pérez, E. A., y Sanchez-López, I. (2019). De lo audiovisual a lo transmedia. En Romero, R., L. M. y Rivera R. E. (Coords.) *La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y prospectiva*. La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas (pp. 119-146). Lima: Pearson Educación.

§

Rosa Solórzano Ruiz es doctora en Estudios Regionales, por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), con reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Maestra en Publicidad, por el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), "Universidad Salazar". Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva, por el Centro de Estudios Profesionales de Chiapas, "Fray Bartolomé De Las Casas". Cuenta con Diplomado en Género y Derechos Humanos de las Mujeres, impartido por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Ha realizado el Diplomado en "Divulgación Científica con Especialidad en Medios", impartido por la Universidad Autónoma de México (UNAM). rosysolorzanoruiz@gmail.com

La transpercepción en "*Ya No Estoy Aquí*"

Mtra. Claudia Panisello Gossweiler
Instituto de Profesores Artigas

Resumen

La película *Ya no estoy aquí* de Fernando Frías fue estrenada en octubre de 2019, ganadora de diez premios Ariel, incluyendo Mejor Película, y selección oficial para representar a México en la categoría Mejor Largometraje Internacional para los Óscar y Mejor Película Iberoamericana en los Goya. Este análisis se dirige a probar que por medio de la transpercepción se produce una traslación en sentidos múltiples y diversos en Ya no estoy aquí de manera que se produce una percepción singular y renovada por parte del receptor.

Introducción

La transpercepción es un neologismo creado por quien suscribe para expresar el impacto de la recepción de una obra artística que presenta rupturas en los paradigmas perceptivos tradicionales. La definición de percepción es la siguiente: "percepción: Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos" (RAE, 1992, p. 1571) y "trans-: pref. que significa "al otro lado." (RAE, 1992, p.2008)

Lo que se quiere dar a entender por transpercepción es: percepción que está al otro lado de la percepción que ya se posee sobre algo, constituyendo una sensación del otro lado de las sensaciones que podemos adquirir por la impresión directa de algo material.

La cispercepción se define como: prefijo "cis-: "de la parte o del lado de acá". (RAE,1992, p.482) es la percepción que se identifica con la percepción que ya poseemos de una cosa, y que al leer el texto artístico o contemplar la obra cinematográfica se confirma y ratifica. Mientras que la transpercepción

es la que se conseguiría a través de una percepción sui géneris que aporta nuevos modelos de mundo, ajenos al cliché, o antiguo paradigma de nuestros sentidos.

La estética de la recepción considera dos polos que serían: el polo artístico: el texto concretado por el autor, y el polo estético que sería la concreción realizada por el lector:

> El lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector" (Iser, 1989, p.149). La obra literaria es más que el texto ya que adquiere vida en la concreción de su lectura y por ello posee un carácter dinámico ya que está condicionada a los efectos que produce. Sólo por el proceso de lectura se actualiza la obra y por eso "la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector (Iser, 1989, p.149)

De la misma manera, la transpercepción en la recepción de la película se concretaría por el polo estético que el espectador interioriza y asimila. La obra artística que trasciende la mímesis de la realidad y confluye en una transpercepción en la conciencia del espectador, que le permite captar una nueva perspectiva de la realidad.

La idea de transpercepción se asociará en este análisis a la del tema de la reiteración en relación con el personaje Ulises de La Odisea y Ulises de la novela homónima de James Joyce, puesto que el personaje principal de Ya no estoy aquí se llama también Ulises. La narrativa audiovisual de Ya no estoy aquí se relaciona con estos dos textos en los siguientes aspectos: desarraigo, búsqueda, soledad e identidad, en definitiva, la condición metafísica del ser dentro de sus particulares e intransferibles circunstancias de vida; pero, por otra parte, se encuentra una renovación de la percepción al ver la película.

El nombre Ulises del protagonista, genera una inevitable vinculación semántica con sus homónimos de los textos de Odisea de Homero y Ulises de James Joyce.

Siguiendo a Lotman en La estructura del texto artístico:

> El arte es un sistema de modelización secundario del mundo. No se debe entender secundario con respecto a la lengua únicamente, sino que se sirve de la lengua natural como material." (Lotman, 1982, p. 20) Debido a que la conciencia del ser humano está ligada estrechamente al lenguaje, entonces "todos los tipos de modelos superpuestos sobre la conciencia incluido el arte, pueden definirse como sistemas modelizadores secundarios. (Lotman, 1982, p. 20)

En la película Ya no estoy aquí se encuentra una múltiple transpercepción:

- El relato de una historia ajena al paradigma
- El protagonista en relación con el protagonista homónimo de la Odisea de Homero.
- El protagonista en relación con el protagonista homónimo de Ulises de James Joyce.

El relato de una historia ajena al paradigma

Una síntesis argumental de la película Ya no estoy aquí es la que sigue: Ulises es el protagonista de diecisiete años, líder de la clica (pandilla) los Terkos. Su identidad está dentro de su grupo y su lugar por mímesis remite a un barrio de Monterrey, Nueva León, México. El tiempo representado se refiere por mímesis a los años 2010- 2011, momentos complicados desde el punto de vista de la violencia social por diversos factores sociales y económicos. Ulises presencia un crimen de una banda rival, "los pelones" y de cuatro mueren tres, al verlo el que queda herido, lo identifica y amenaza de muerte a él y a su familia, por eso debe salir de su barrio y cruzar ilegalmente la frontera yendo hasta Nueva York, regresando a Monterrey hacia el final de la película. Constituye un malentendido porque él no ha participado de ninguna acción en relación con el hecho.

El título anticipa el tema de la migración y la traslación en el espacio geográfico, que remite al ser unido a su lugar y a la vez la locación ligada a su identidad. El adverbio de tiempo "ya" que denota el tiempo pasado, unido al adverbio de negación no y el verbo en presente del modo Indicativo, junto

con el adverbio de lugar "aquí" que señala la pérdida del lugar geográfico conocido y la identidad.

La trama del texto comienza con el plano general de la despedida en una carretera que por sus subidas y bajadas es emblemática para el lugar. Posteriormente, por medio de un plano conjunto, cercano, la amiga de Ulises, "Chaparra" le regala el MP3 con que escuchará su música el resto de la película. La importancia de la música como el espacio metafísico de pertenencia a su tribu urbana, Terkos, con una identidad definida en varios aspectos: el nivel lingüístico, la vestimenta, el cabello (cortado y teñido con ciertas características), la música y el baile. La música que los identifica es la "Kolombia", constituyendo un lugar de pertenencia y alegría que es compartida con sus compañeros. Según el mismo Ulises explica en la película: Es una cumbia más suave, dura más, es a propósito relajada y con más sentimiento.

Se produce una traslación en la vida de Ulises, donde en su lugar de origen era una figura emblemática y sus admiradoras se sacaban fotos con él por lo bien que bailaba, a ser corrido por su música en el extranjero. La traslación geográfica implicó una traslación del ser y su esencia. La implícita dialéctica dada por el adverbio de lugar, de "aquí", conocido, el estar dentro de su país con el "allí" o "allá" omitido, donde Ulises pierde su consistencia y se transforma en otro, alienado, separado de su pandilla y de sí mismo. Pero al regreso final, ese "aquí" ya ha cambiado. Dice Bachelard en La poética del espacio: Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos (Bachelard: 2000, p.185)

Este descuartizamiento es el que sucede al protagonista con el cambio de perspectiva de los otros hacia él. Implica una desintegración interior e íntima de su personalidad, que supone una alienación no sólo de su lugar y su sociedad, sino también de sí mismo como sujeto.

En una entrevista sobre la película, Fernando Frías de la Parra explica la contracultura caracterizada por escuchar la cumbia rebajada que es la cumbia que llegó con los inmigrantes de Colombia a México. Señala algunos factores:

> Vestirse en ropas más holgadas que actúan expandiendo la persona al menos en el plano físico. Bailar lentamente, que el nombre sea dicho por el dj hace como una afirmación, una reafirmación de que esa identidad que tú estás generando, sea reconocida.

Señala también el tema de la nostalgia y la condición del sentido de integración: pueden reinventarse cambiándose su nombre para ponerse el de la pandilla

> La idea del exilio en esta película es explicada por Guillermo del Toro diciendo que: habla de un exilio geográfico, pero también habla de un exilio del ser y resalta el cambio que hay en la visualización de una persona dentro de su grupo y territorio, en contraposición a lo que Ulises significa con su corte de pelo y música en otro lugar, donde es visto: con curiosidad... como una singularidad, que hay que retratar o que hay que acercarse a ella porque es interesante.

Asimismo, Guillermo del Toro señala la falta de "cobijo" de la cultura, en el sentido de contención de la pertenencia del ser a su entorno social y geográfico. Particularmente se percibe este hecho cuando en el departamento de los compañeros de trabajo en Nueva York se burlan de él, y posteriormente llegan a la violencia física, lastimándolo. De la misma forma, cuando Ulises se pone a bailar su música con un parlante en la estación, un policía lo expulsa de la misma, implicando una separación y alienación respecto a su entorno.

La trama se desarrolla por medio de diversos montajes invertidos, empleando la alteración del orden cronológico hacia el pasado (flashback) o analepsis; y paulatinamente se visualizan las circunstancias por las que este personaje emigró de su país obligado por un malentendido arriba mencionado. Cuando está en otras tierras, las barreras del idioma atraviesan a este personaje con el sinsentido más absoluto del viaje, donde la soledad lo invade y su cabello, ropas, música y forma de hablar significan una barrera para su integración. Su cabello se convierte en un símbolo de su libertad, un símbolo que lo distinguía de los demás en su tierra natal y lo acercaba a su grupo o tribu urbana. Finalmente, se corta el cabello, simbolizando su identidad vulnerada, su sello y su marca transgredida y mutilada.

La transpercepción en la película es lo que nos permite ver más allá de lo que dice la misma, y lo que calla u oculta. Son fundamentales los silencios de la película, los tiempos lentos de su desarrollo y la mayoría de sus escenas. El silencio que evidencia las circunstancias por las que atraviesa el protagonista, que siente la más absoluta imposibilidad de cambiar esas condiciones donde

su único refugio posible lo constituye la música. Esta imposibilidad de modificación de sus circunstancias se agiganta en el extranjero: cuando quiere ganar dinero se pone a bailar su música en una estación, pero es corrido por la fuerza del orden. Su música no es comprendida, como no es comprendido su origen, ni su forma de vida, ni su alegría, ni su tristeza.

La relación con el protagonista de la *Odisea* de Homero

A nivel extra sistémico: la denominación de este protagonista como Ulises lo liga semánticamente con el protagonista de *Odisea* de Homero, y repite de cierta manera la idea del viaje y de la búsqueda a través del mismo, pero la decodificación de sus valores, ajenos al paradigma, provocan por oposición, la intelección de un mundo otro y diferente.

Se encuentran distancias abismales entre el héroe de la Odisea que es protegido por dioses, hasta la solitaria búsqueda del sentido en la música en el desintegrado mundo de Ya no estoy aquí.

El héroe clásico existía en un mundo con un sentido completo y su viaje de regreso después de la lucha en la guerra de Troya era una meta, que lo constituía como modélico dentro de su entorno social. Ulises conformaba un relato homogéneo tanto de sentido como de consagración de su heroicidad. Desde el comienzo de la *Odisea* se percibe la conformación del héroe como tal y su designación con el epíteto "divinal Odiseo" genera la jerarquización del mismo como suma de virtudes, como se aprecia en el siguiente pasaje:

> Ya en aquel tiempo los que habían podido escapar de una muerte horrorosa estaban en sus hogares, salvos de los peligros de la guerra y del mar; y solamente Odiseo, que tan gran necesidad sentía de restituirse a su patria y ver a su consorte, hallábase detenido en hueca gruta por Calipso, la ninfa veneranda, la divina entre las deidades, que anhelaba tomarlo por esposo. Con el transcurso de los años llegó por fin la época en que los dioses habían decretado que volviese a su patria, a Ítaca, aunque no por eso debía poner fin a sus trabajos, ni siguiera después de juntarse con los suyos. Y todos los dioses le compadecían, a excepción de Poseidón, que permaneció constantemente irritado contra el divinal Odiseo hasta que el héroe no arribó a su tierra. (*Odisea*, 1972, p. 9)

Kayser señala que una de las actitudes y formas de lo épico consiste en "demorarse con amor": citando palabras de Schiller a Goethe, y relacionándolos a la posterior formulación de la "ley épica":

> 'La meta del poeta épico reside ya en cada punto de su movimiento; por eso no nos precipitamos impacientes hacia su fin, sino que nos demoramos con amor a cada paso'. Estas palabras de Schiller a Goethe sirven hoy a los teóricos como formulación de la ley épica. En el "demorarse con amor" reside la validez relativamente autónoma de los elementos parciales del mundo objetivo, que implican incluso una tendencia morfológica. (Kayser, 1954, p. 460)

Si bien en la problemática del ser pueden haber aspectos en común de todos los tiempos, las circunstancias del contexto de emisión, su constitución como mensaje y la captación del mismo por sus destinatarios, difieren en gran medida en las obras elegidas.

En la *Odisea*, lo épico es sustentado por una manera especial de ver y sentir el mundo:

> La situación épica primitiva es la siguiente: un narrador cuenta a un auditorio algo que ha sucedido. El punto de vista del narrador se encuentra, por tanto, frente a lo que va a contarse...La expresión lingüística de lo épico es, evidentemente el pretérito, que presenta lo que se narra como pasado, es decir, como inmutable, fijo. ...El narrador no expone poseído por el entusiasmo, sino movido por la alegría que le inspira la vistosa variedad del mundo y con mayor o menor sosiego. (Kayser, 1954, p. 460)

Esta epopeya de personaje, gira en torno a Ulises, el héroe perseguido por Neptuno y protegido por Atenea. Es un paradigma de heroísmo y de sentido para las generaciones futuras.

Lyotard considera que la evolución histórica ha pasado de los macrorrelatos a los relatos menos pretenciosos, y no por ello menos valiosos. Los macrorrelatos con presencia de grandes verdades, creencias de dioses, mitos, valores de gran trascendencia transmitidos por héroes paradigmáticos, considerados

como un modelo social para las generaciones futuras corresponden a los heterogéneos discursos que van desde la antigua literatura grecolatina hasta la Modernidad. El paulatino resquebrajamiento de dichos modelos ha generado múltiples rupturas a todo nivel: tanto en el tejido textual en el formato del argumento y su relación con la trama, como a nivel semántico, sintáctico y léxico.

De acuerdo con Lyotard, el relato homérico se asocia al relato popular como paradigma del saber narrativo, se refiere al héroe que legitima instituciones sociales, como corresponde a los mitos. También tienen como función dar modelos positivos y negativos y su integración en las instituciones. La transmisión de los relatos en forma oral en la antigüedad por generaciones se produce dentro de reglas implícitas que fijan esa pragmática. Se asegura así la veracidad de relatos que son tomados como base de la comunidad, manteniéndose así el lazo social, mediante la adquisición de determinados "puestos narrativos".

En la Postmodernidad, estas características de los relatos varían, debido al fracaso de los metarrelatos de la Modernidad, donde "el proyecto sistema-sujeto, ha fracasado". Se suprime así la postura unívoca de visión del mundo, que queda fragmentado y dividido en los saberes que son legitimados por los juegos de lenguaje mediante el desempeño de cada jugador. En la Neopostmodernidad se produce la unión de retazos de la destrucción de la Postmodernidad. La búsqueda del sentido del ser y de la existencia en medio del desafío de la sobrevivencia. Es la ausencia de un significado vital dentro de un sentido mayor, asimismo hay una ausencia de dioses o creencias religiosas de ningún tipo.

Sin embargo, el protagonista de *Ya no estoy aquí*, también como el Ulises de la *Odisea* busca volver a su espacio, a su lugar, porque es lo único que lo une a su esencia, a su geografía, a sus familiares, sus amigos y su música. Esa unión del entorno y su música resignifica su más profundo ser.

El ser que no se encuentra bien en ninguna parte, porque en todos los sitios lo rechazan y multiplica la nada de no ser permanentemente. La soledad del personaje se ve disminuida por la presencia de su música que lo acompaña y lo completa en cada circunstancia. Ya sea por sus recuerdos ligados a la música que por diversos montajes invertidos lo llevan por analepsis a disfrutar con sus amigos en México asociado a escuchar la misma música en Nueva York. Este personaje esconde en sí la sabiduría de la resistencia ante las hostiles condiciones que le han tocado vivir. Es en ese espacio de transpercepción,

ese espacio de manifestación del ser en la música. Espacio de interrelación con la manifestación musical que permite completar su ser y su esencia.

Señala Deleuze en Lógica del sentido La instancia paradójica que falta a su propia identidad, a su propia semejanza a su propio equilibrio a su propio origen (Hottois, 1999, p. 449). Se produce una paradoja en el regreso del Ulises de la película, pues en la dinámica del trayecto de ida y vuelta, las cosas ya no son como eran antes, y no pueden volver a cambiar.

Es distinto que, en Odiseo, que al final, el orden vuelve a quedar instaurado, por la matanza de los pretendientes, con la colaboración directa de la diosa Atenea: Mas el divino Odiseo se quedó en la sala, y junto con Atenea pensaba en la matanza de los pretendientes (Homero, 1972, p. 199). Además, la perfecta esposa Penélope que le ha sido fiel durante veinte años, entreteniendo a los pretendientes en su infinito tejido, que tejía y destejía.

Es el propio Zeus, que, a solicitud de Atenea, al final sentencia la paz y el fin del sufrimiento del héroe Odiseo:

> Puesto que el divinal Odiseo se ha vengado de los pretendientes, inmólense víctimas y préstense juramento de mutua fidelidad; tenga aquél siempre su reinado en Ítaca; hagamos que se olvide la matanza de los hijos y de los hermanos, ámense los unos a los otros, como anteriormente, y haya paz y riqueza en gran abundancia. (Homero, 1972, p. 255)

En contraposición, Ulises de Ya no estoy aquí no posee absolutamente ningún respaldo social y mucho menos de ningún Dios, ya que nunca se nombra alguno en la película. Su historia no pretende ni siquiera ser la de un héroe o antihéroe, sino de un joven inocente injustamente obligado a desplazarse geográficamente. No hay nada demasiado ligado a lo heroico en su vida, pero tampoco se lo podría asociar a lo antiheroico, sino que es el ser del siglo XXI despojado de lazos sociales y arrojado al mundo, sin tener absolutamente ningún asidero trascendente para salvarse.

El protagonista con relación al protagonista homónimo en Ulises de James Joyce

El ya rebajado héroe de Ulises del año 1927 de James Joyce constituyó un quiebre en los macrorelatos. Es una obra que por la fisión de su discurso en múltiples aspectos genera un discurso relacionado a la Postmodernidad. Se encuentra la ruptura de paradigmas en diversos niveles: léxico, sintáctico y semántico.

Las novelas ya no tienen el asidero de un contexto épico como en tiempos de la antigüedad grecolatina, puesto que:

> No puede apoyarse en leyendas o mitos creídos; su mundo está "organizado prosaicamente", ha quedado sin mitos y sin milagros, y se ha convertido en una "realidad conocida experimentalmente". Y el poeta no encuentra ya auditorios reunidos, sino que tiene que escribir para lectores. Esto mismo modifica ya toda la actitud narrativa. Pero la transformación del mundo circundante, sobre el cual versa la narración es aún más profunda. (Kayser, 1954, p. 480)

La novela en general y Ulises en particular, se refieren "a una narración del mundo privado en tono privado" (Kayser, 1954, p.481). Esta novela entonces remite a lo cotidiano, lo rebajado, de un mundo que ya no posee los valores de un mundo con un sentido estructural con relación a los dioses y los mitos.

Por un lado, la ruptura intratextual en torno a la creación del sentido, dice Jaques Mercanton en la introducción al Ulises de Joyce: "Cada objeto en el Ulises, aún el más insignificante, es descripto por sí mismo como un individuo...Cada objeto tiene derecho a la existencia: el artista no interpone nada entre el objeto y su representación" (Joyce, 1967, p.13).

En ese sentido, en *Ya no estoy aquí* se encuentra a la música como elemento protagónico oficiando de refugio y compañía, según lo dicho por Fernando Frías (en el reportaje anteriormente citado): "la música es un elemento casi protagónico ...a veces le acompaña y a veces le recuerda lo lejos que está…es una condición esencial de identificación del personaje y como tal es el puente que lo conecta con la gente".

El simbolismo del puente como punto de conexión y también como distanciamiento, ya que así se produce la pelea con los pocos conocidos que

tenía en Nueva York, donde se quedaba a dormir y con quienes trabajaba. Ellos les terminan dando una golpiza, tras la cual Ulises queda solo. Se encuentra en esta película la Neopostmodernidad es decir de los fragmentos de la realidad, de la aparente falta de conexión y sentido de todo, ya que ha tenido que emigrar injustamente por un malentendido, el protagonista logra mantener su identidad y sentido a través de la música.

Con relación al léxico empleado en *Ulises* de Joyce, que se complace en la creación de neologismos por medio de la ruptura del significante que genera la desintegración del significado asociado al mismo. "La unión de significantes genera la creación de una nueva palabra con un significado distinto, implicando la disociación con lo establecido y regular como mímesis del mundo real: Y escuchó acerocascos cascosonar sonar" (Joyce, 1967, p.295) donde se altera la percepción de las imágenes visuales asociadas con las imágenes acústicas. Se encuentra en este proceso de creación de nuevos significantes para alterar el significado, una estrecha relación con el contexto de emisión y su desintegración como un todo único y estructurado.

Lyotard jerarquiza la Postmodernidad en relación con el análisis de la nueva legitimación de los discursos. Sostiene que se han acabado los macrorelatos, porque han perdido credibilidad en la cultura actual. Pero a la vez, valora lo fragmentario de la Postmodernidad y el saber dentro de las sociedades informatizadas. Al hablar del fracaso de los grandes meta relatos, no sólo habla al nivel literario, sino de todas las historias y las representaciones a las cuales se les atribuye sentido en la legitimación de las prácticas morales, sociales y políticas. El saber para Lyotard implica también un conjunto de competencias: saber-hacer, saber–vivir, saber-oír, etc.

En *Ya no estoy aquí* se observa también esta competencia lingüística configurando la pertenencia a la pandilla que emplea determinados giros lingüísticos, que significan el empleo pragmático de ciertas palabras que son distintivas y mantienen el lazo social entre sus participantes. La creación de neologismos que impregnan al lenguaje de un color local propio: por ejemplo, en lugar del adverbio de afirmación "sí", dicen "simón", en vez de la locución prepositiva "de acuerdo con" dicen "sobres", etc. El acto de comunicación es llevado a cabo entre pares con esas modificaciones que producen un mensaje identitario y es sólo decodificado por sus integrantes. La alteración del código lingüístico se asocia a la conformación de una transpercepción del idioma español, que transforma el mensaje tiñéndolo de la contraculturalidad propia de su lugar geográfico específico.

A la inversa, cuando el protagonista se encuentra en Nueva York, el abismo lingüístico genera la incomunicación. El refugio lo constituye Lin, que es la única que procura comunicarse con él y aprender su lenguaje, para comunicarse de alguna manera. Los demás, ni se esfuerzan ni desean conocer su código lingüístico, ni su mensaje, ni su cultura, aún los propios coterráneos que le entienden, no desean acercarlo a la comunicación, sino alejarlo, como aconteció con el intermediario lingüístico entre Lin y Ulises, que trastocó a propósito el mensaje, generando aún una mayor incomunicación entre ambos.

En contraposición al *Ulises* de Joyce, que se encuentra un deseo de fragmentación del significante lingüístico, aquí se encuentra la incomprensión del lenguaje inglés generando la más absoluta alienación del personaje debido a su desconocimiento. El acto de comunicación queda totalmente abortado por el más absoluto desconocimiento del código por parte del receptor Ulises, que no puede desentrañar el mensaje en tierras arcanas.

Conclusión

La transpercepción nos permite conocer una contracultura mediante una perspectiva nueva, mediante un nuevo punto de vista que implica la condición metafísica del protagonista del ser y su soledad ligada al espacio geográfico y la identidad. La transpercepción de un personaje sumergido, un adolescente que, siendo parte de una realidad complicada, genera la comprensión de una cultura otra, una cultura de la humildad con escasas esperanzas de cambiar, aunque emigre de su espacio geográfico. Es significativa la captación de ese patrimonio intangible que es la música de un lugar del mundo y su interrelación con un sector cultural de la población. La transpercepción se encuentra en las líneas de fuga que la película proyecta de un desplazamiento del ser tanto en un plano real como en un plano metafísico.

La transpercepción permite la renovada percepción y comprensión de un individuo que podría representar al ser universal y la búsqueda de un lugar en el mundo. La particularidad que por mímesis remite a Monterrey trasciende no sólo las fronteras de su país y su continente, para transformarse en un significado humano de todos los tiempos.

La relación con el Ulises de la *Odisea* permite reconocer la diferente magnitud de la heroicidad por la ruptura de los macrorrelatos, por la inexistencia actual de un sistema religioso y mítico que generalice los paradigmas.

Los valores comunes a ambos personajes serían: la contención, la templanza, la paciencia y la actitud de supervivencia.

Con respecto a la Postmodernidad del personaje Ulises de Joyce, se encuentra en esta película la Neopostmodernidad, caracterizada por la unión de los fragmentos, la búsqueda de los sentidos en la desintegración de partes que se unen y se componen como si fuera un rompecabezas para que la vida siga teniendo un sentido y la tenaz búsqueda de la felicidad.

La legitimación de la contracultura que por mímesis representa el protagonista Ulises tiene un lugar en el mundo que es su lugar natal, coordenadas donde su existencia tiene sentido, sus relaciones sociales le permiten alcanzar la felicidad al danzar y compartir los momentos con su gente. El mismo gusto por determinada melodía circunscribe en este caso un espacio de universo otro, un universo de sus compañeros de pandilla, donde no tiene lugar nada ni nadie del entorno que lo rodea.

En una actitud neopostmoderna, logra permanecer en un mundo donde la pureza se une a la música de una forma infantil y primera, que une al juego, al espacio lúdico, con el ritmo y el placer estético de lo que escucha. La terquedad se constituye en la película en una forma de resistencia para sobrevivir en las difíciles circunstancias y en este sentido se encuentra un paralelismo con Ulises de la *Odisea.*

La transpercepción en *Ya no estoy aquí* se consigue a través de una percepción sui géneris que aporta nuevos modelos de mundo, ajenos al cliché, o antiguo paradigma de nuestros sentidos (cispercepción) produciéndose una traslación en sentidos múltiples y diversos de la percepción de la realidad por parte del receptor. Se vislumbra la magia de un ser de una pureza inimaginable que logra sobrevivir justamente por una manera otra de ver la realidad, a pesar de haber visto trastocada su identidad.

La transpercepción está ligada a la transgresión de la lógica del sentido de pertenencia que queda fisurado al volver, de manera que el regreso ya no implica volver a estar en la instancia primera de donde partió.

Se produjo desde el polo artístico una propuesta cinematográfica diferente a lo previsible, divergente de la cispercepción, trasladándose al polo estético una nueva percepción o transpercepción de una contracultura de México que puede cobrar dentro del fragmentario mundo actual un sentido metafísico del ser dentro de sus circunstancias.

Referencias

Blogs

Campos Vargas, D. A. (2015) De la Neoposmodernidad y otros ensayos [blog]http://pensamientoyliteratura.blogspot.com/2015/04/reflexiones-sobre-la-neoposmodernidad.html

Diccionarios

Real Academia Española. (1995) Diccionario de la Lengua Española, 21 ed.T I y II. Espasa Calpe.

Libros

Bachelard, G. (2000). La poética del espacio. FCE.

Chartier, R. (1996). El mundo como representación. Estudios sobre la historia cultural. Gedisa.

Homero. (1972). *Odisea*. Espasa Calpe.

Hottois, G. (1999). Historia de la filosofía del Renacimiento a la Postmodernidad. Cátedra.

Iser, W. (1989). "El Proceso de lectura" y "La estructura apelativa de los textos" en Warning, Rainer (ed). Estética de la recepción. Visor.

Joyce, J. (1967). *Ulises*. Rueda.

Kayser, W. (1954). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.

Lotman, Y. M. (1978). Estructura del texto artístico. Istmo.

Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Cátedra.

Páginas Web

Montagud. N. (2021). Las 20 tribus urbanas principales (características y estética). https://psicologiaymente.com/cultura/tribus-urbanas

Película

Farías, F. (2019) Ya no estoy aquí [película]. Netflix.

Vídeos de YouTube

Netflix (2020, 30 de octubre). Ya no estoy aquí: Una conversación entre Guillermo del Toro y Alfonso Cuarón. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1CvtE0BLzqU

Netflix (2021, 12 de febrero). Por qué Fernando Frías hizo Ya no estoy aquí. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bptE15mTcSc

§

Claudia Panisello Gossweiler. Profesora de Literatura, Licenciada en Letras, Magíster en Literatura Latinoamericana. Es Profesora de Literatura en DGES (Grado 6) y Profesora de Literatura Universal I. Instituto de Profesores Artigas (Interina). Distinciones: "Diploma de Honor 250 años. Cordón", Montevideo, 2000. "Mención de Honor Originalidad y Estilo Literario": "Poemas a mi hijo", IV Certamen Internacional José Martí, Bs.As., C.I.E.N, 2004. "Mención de Honor por Originalidad y Creatividad": "Cartas a un hombre desconocido" V Certamen Pablo Neruda, Bs.As., 2004. "Mención especial" cuento "El Portal" UDELAR, Montevideo, 2021. Mención de honor por el cuento "El indígena", Ed. Golden, Colombia, 2022. Publicaciones: *Cartas a un hombre desconocido*, Bs.As., CIEN, 2003. *Cartas a un hombre desconocido*, EE. UU., Amazon, 2022. *Letters for an unknown man*, EEUU, Amazon, 2022. *Tapiz de la maternidad*, Montevideo, Botella al mar, 2021. Colectivos: *Un cielo en tus ojos*, Bs.As., CIEN, 2003. *Despierta el silencio*, 2004. *Cantos,* Caracas*, La Garcita Azul*, 2019. Poesía Ameritierra. "La nueva modelización del mundo en El libro de mis primos de Cristina Peri-Rossi" 56 años Viviendo con Cristina Peri-Rossi, Mvdeo, Tradinco, 2019. "La Postmodernidad en la obra de Sylvia Lago" Configuraciones y perspectivas de investigación, México, 2021. "El indígena" cuento en Historias de Familia, Colombia, Golden, 2022. Publicaciones digitales: Tesis de Maestría publicada UDELAR: "Perspectivas femeninas en la narrativa de la escritora Sylvia Lago". The Female Subject in Fortune Poetry of Ida Vitale. Claudia Panisello Athens Institute for Education and Research ,9 Chalkokondili Street, 10677 Athens, Greece Atiner Conference Presentation Series, Conference Paper Proceedings Series LIT2022-0258. Athens, 20 Septiembre 2022. Ha realizado conferencias y ponencias en Congresos de Literatura nacionales e internacionales. (Uruguay, Argentina, México, USA, Madrid y Grecia). clapanvirtualiceo@gmail.com

Estudios y Resultados de Investigación
se terminó de imprimir en noviembre de 2024

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

El libro ***Estudios y resultados de investigación*** comprende diversos trabajos derivados de proyectos de la Red Internacional de Lenguas, Literatura y Educación que reflejan el intenso intercambio académico y trabajo colaborativo entre diversos docentes de instituciones de educación superior que representan a Cuerpos Académicos y grupos de investigación de México y el extranjero. Los investigadores que presentan sus hallazgos en este libro publicado por la Editorial "Viento al hombro" en su colección "Textos universitarios" son miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (CONAHCYT), Perfil Prodep, así como investigadores y académicos universitarios cuya trayectoria confirma la aceptación de los pares académicos de diversas instituciones educativas nacionales e internacionales que han revisado estos trabajos de investigación. Ha sido coordinado por la Dra. María Luisa Trejo Sirvent, Investigadora Emérita de la Universidad Autónoma de Chiapas y Miembro Emérito del Sistema Estatal de Investigadores del Instituto de Ciencia, Innovación y Tecnología del Estado de Chiapas, quien además es Perfil Prodep y coordinó durante diez años el Cuerpo Académico "Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas " (Consolidado) de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Gonzalo-Utrilla. Entrada-la-primavera.1997